

Entrepreneurship – ein Ansatz zur Überwindung der Modernitätskrise des dualen Berufsausbildungssystems?

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

(Dr. phil.)

des Fachbereichs Erziehungswissenschaften

der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt

vorgelegt von

Roman Kanning

Frankfurt am Main

2006

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Dissertation enthält und verknüpft Erfahrungen mehrerer Abschnitte meiner Berufsbiographie. Schon in der Schulzeit betrieb ich einen regen Handel mit Kleidern – ohne hierauf zu Hause oder in der Schule vorbereitet worden zu sein. Das aufkommende Interesse an beruflicher Selbstständigkeit konnte nach dem Abitur weder im Berufsschulunterricht noch im Rahmen des Betriebswirtschaftsstudiums gestillt werden, so dass ich mir, inzwischen unternehmerisch tätig, die erforderlichen Kompetenzen selbst aneignete. Das durch den Betrieb einer Outsourcing-Firma finanzierte Wirtschaftspädagogik-Studium eröffnete mir dann die Möglichkeit, unternehmerische Selbstständigkeit von mehreren Perspektiven aus betrachten zu können. Hatten mich bis dato überwiegend betriebswirtschaftliche Aspekte interessiert, rückten nun zunehmend volkswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche, insbesondere wirtschaftspädagogische Rationalitäten in den Vordergrund. Beim Erstellen der Diplomarbeit mit dem Thema „Zur Lage der Jugend zwischen Stress und Spaß, Arbeitslosigkeit und Konsumzwang“ begannen sich langsam Fragen herauszukristallisieren, die sich in der vorgelegten Dissertation wiederfinden: Kann es sein, dass der Rückzug der Unternehmen und die inzwischen fast schon chronische Lehrstellenunterdeckung Anzeichen einer strukturellen Krise dualer Berufsausbildung sind? Besteht ein Zusammenhang zwischen der traditionellen Ausrichtung dualer Ausbildung, für – im weitesten Sinne zu verstehende – nicht-selbstständige Tätigkeiten zu qualifizieren, und der in der Wirtschaftspädagogik geführten Modernisierungsdebatte? Lassen sich Anknüpfungspunkte zwischen Entrepreneurship (Unternehmertum) und erfolgversprechenden Krisenbewältigungsstrategien erschließen? Inwiefern lässt sich Entrepreneurship im Rahmen erwerbsarbeitsbezogener Bildung didaktisch und organisatorisch umsetzen? Auf welche wissenschaftlichen Konzeptionen kann hierzu zurückgegriffen werden? Welche Chancen eröffnen diese, mit welchen Schwierigkeiten ist zu rechnen? Die eine oder andere Erkenntnis hat mich selbst überrascht...

Die Arbeit verteilt sich auf zwei Bände. Neben dem vorliegenden Hauptband wird ein Dokumentationsband vorgelegt. In diesem werden sämtliche Auswertungsschritte der mit den Experten geführten Interviews beschrieben. Damit soll nicht nur sichergestellt werden, dass die im empirischen Teil bzw. vierten Kapitel gewonnenen Ergebnisse intersubjektiv nachgeprüft werden können. Auch geht es darum, interessierten Studenten, die mit qualitativen (Experten-)Interviews arbeiten wollen, eine detaillierte Orientierungshilfe bereitzustellen. Der Dokumentationsband ist nach Arbeitsgängen gegliedert, die Seiten jedoch nicht durchnummeriert, weil die einzelnen Prozessschritte mit unterschiedlichen rechnergestützten Programmen, die untereinander nicht kompatibel sind, erfolgte.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich bei Personenbezeichnungen nur die männliche Form. Die weibliche Form soll selbstverständlich als impliziert betrachtet werden.

Die Arbeit ist wiederholt Korrektur gelesen worden. Ich bitte, Fehler, die dennoch unentdeckt geblieben sind, zu entschuldigen.

Ohne Freunde wäre diese Arbeit so nicht geschrieben worden. Schon Aristoteles ließ keinen Zweifel daran, dass freundschaftliche Beziehungen, die nur der Nutzenmehrung oder erotischen Interessen dienen, langfristig keine Stabilität aufweisen: *„Jene, die den Freunden das Gute wünschen um der Freunde willen, sind im eigentlichen Sinne Freunde; denn sie verhalten sich an sich so, und nicht zufällig. Ihre Freundschaft dauert, solange sie tugendhaft sind. Die Tugend ist aber beständig, und jeder von beiden ist an sich gut und gut für den Freund“* (ARISTOTELES, zitiert nach BRUMLIK 2002, 243).

Mein Dank gilt zuerst Herrn Prof. Dr. Micha Brumlik, Herrn Prof. Dr. Manfred Horlebein und Frau Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser von der Frankfurter Johann Wolfgang Goethe-Universität, die mir nicht nur mit wertvollem wissenschaftlichen Rat, sondern auch freundschaftlich gesonnen zur Seite standen. Mir ist bewusst, dass beides im heutigen Wissenschaftsbetrieb nicht selbstverständlich ist.

Dies werde ich ebenso wenig vergessen wie den Beitrag meiner Verwandten. Meine Eltern Maria und Klaus Kanning haben mir in der primären Sozialisation die entscheidenden Werte vermittelt, Zielsetzungen ausdauernd zu verfolgen. Gordon Kanning, mein Bruder, und meine Schwägerin Dr. Ulrike Kanning haben mir

über das verpflichtende Maß familiärer Bindung hinausgehend – im Sinne einer Wahlverwandschaft – Hilfe nicht nur beim Korrekturlesen zukommen lassen. Freundschaftlich, weil ebenfalls keine Gegenleistung beanspruchend, haben auch meine Kolleginnen Frau Dr. Birte Egloff, Frau Dipl.-Hdl. Karin Howe und Frau Dipl.-Päd. Cornelia Meier mitgewirkt, deren Anregungen insbesondere in die ersten beiden Kapitel eingeflossen sind. Vor allem in arbeitsintensiven Phasen konnte ich mich jederzeit auf meine langjährigen Freunde im Rhein-Main-Gebiet, Stefan Döppes, Boris Haskanli, Peter Höbel, Uli Wondra, Jürgen Irion und Dietmar Breitzkreuz verlassen. Sie sorgten ebenso für Ausgleich wie meine Freunde Annika, Katrin und Arnd Brinkmann aus dem Ruhrgebiet.

Besonders bedanke ich mich für die liebevolle Unterstützung meiner Frau, Susanne Kanning. Sie hat es ermöglicht, dass ich die Arbeit parallel zur beruflichen Tätigkeit fertigstellen konnte, indem sie mir, um es plastisch auszudrücken, „den Rücken freihielt“. Sie gebahr in den vergangenen beiden Jahren nicht nur unsere beiden Kinder, sondern übernahm auch den Großteil der anfallenden Haushalts- und Erziehungsarbeit; quasi nebenbei führte sie ihren Englisch-Leistungskurs erfolgreich zum Abitur, beriet mich in formalen und stilistischen Angelegenheiten und las Korrektur.

Diese Arbeit widme ich unseren Söhnen Colin Luis und Ben Luten.

Inhalt

A Einleitung	8
B Hauptteil	12
1 Zur Lage des dualen Berufsausbildungssystems	12
1.1 Das duale Berufsausbildungssystem	12
1.1.1 Funktionen des dualen Systems	12
1.1.2 Struktur des dualen Systems	13
1.2 Zur Kategorie der Modernitätskrise	17
1.2.1 Modernität, Modernisierung, Moderne	18
1.2.2 Modernisierungstheorien	20
1.3 Zum Modernitätsgrad des dualen Systems	23
1.3.1 Arbeitsmarktprofile im gesellschaftlichen Wandel	24
1.3.1.1 Lean Production	25
1.3.1.2 Globalisierung	26
1.3.1.3 Dienstleistungsgesellschaft	27
1.3.2 Das duale System im Fokus der Modernisierungsdiskussion	28
1.3.2.1 Das Berufsprinzip	31
1.3.2.2 Die Deckung des volkswirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs	32
1.3.2.3 Der Rückgang des Ausbildungsstellenangebots	33
1.3.2.4 Die Finanzierung dualer Berufsausbildung	34
1.3.2.5 Der Attraktivitätsverlust dualer Berufsausbildung	35
1.3.2.6 Die heterogene Eingangsqualifikationen der Auszubildenden	36
1.3.2.7 Die Qualität der Ausbildungsorte	38
1.3.2.8 Schlussfolgerungen	41
1.3.3 Modernisierungstheoretische Bezüge	42
2 Entrepreneurship im Spiegel der reflexiven Modernisierung	45
2.1 Zum Radius der Entrepreneurship-Diskussion	45
2.1.1 Nationalökonomisch motivierte Interessen	45
2.1.2 Beiträge soziologischer Provenienz	49
2.1.3 Psychologische und psychoanalytische Erkenntnisinteressen	52
2.1.4 Betriebswirtschaftliche Forschungslinien	55
2.1.5 Erziehungswissenschaftliche Zugangswege	57
2.1.6 Zusammenfassung und Konsequenzen	60
2.2 Modernisierungstheoretische Verschränkungsmöglichkeiten	61
2.2.1 Strategieoptionen zum Umgang mit der reflexiven Moderne	61
2.2.2 Neuartige Wissens- und Rationalitätsgrundlagen	63
2.2.3 Entrepreneurship als Wissens- und Rationalitätsgrundlage der Zweiten Moderne	65

3 Didaktische und organisatorische Ansatzmöglichkeiten von Entrepreneurship in der Berufsausbildung	68
3.1 Entrepreneurship im Fokus didaktischer Überlegungen	69
3.1.1 Zur didaktischen Umsetzbarkeit von Entrepreneurship	69
3.1.1.1 Der „Medienkoffer Selbstständigkeit“	70
3.1.1.2 Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“	72
3.1.1.3 Gemeinsamkeiten, Differenzen, Schlussfolgerungen	76
3.1.2 Der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ im Fokus modernisierungstheoretischer Kriterien	80
3.1.3 Zur Umsetzung von „Entrepreneurship Education“ und der „Arbeitsorientierten Exemplarik“	84
3.1.4 Konsequenzen	89
3.2 Privatschulen – organisatorische Alternative zum dualen System?	91
3.2.1 Zur Modernisierungsfunktion der nicht-staatlichen Kaufmannsschulen im ausgehenden 19. Jahrhundert	92
3.2.1.1 Die Anfänge: Kaufmannsschulen zwischen dem Mittelalter und der Gründung des Deutschen Reichs	92
3.2.1.2 Die Expansion des kaufmännischen Schulwesens nach der Reichsgründung bis zur Jahrhundertwende	94
3.2.1.3 Die beginnende Adaption der Kaufmannsschulen durch den Staat nach 1900	102
3.2.1.4 Zusammenfassung	104
3.2.2 Kaufmännische Privatschulen nach Gründung der Bundesrepublik	105
3.2.2.1 Maßgebliche Privatschulrechtsnormen	105
3.2.2.2 Modernisierungsimpulse privater berufsbildender Schulen nach 1945	106
4 Gegenwärtige Modernisierungspotentiale privater berufsbildender Schulen	110
4.1 Methodologische Vorbemerkungen	110
4.1.1 Zum Objektbereich der Untersuchung	110
4.1.2 Begründungszusammenhang der Vorgehensweise	113
4.2 Gang der Untersuchung	119
4.2.1 Die Auswahl geeigneter Experten	119
4.2.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews	122
4.2.3 Zum Gelingen der Interviews	127
4.2.3.1 Der Expertenstatus der Befragten	127
4.2.3.2 Gelungene und misslungene Diskursverläufe	129
4.2.4 Vorbemerkungen zur Auswertung	141
4.2.4.1 Zur gewählten Auswertungsstrategie	141
4.2.4.2 Beeinflussungsversuche der Interviewten	142
4.2.4.3 Anmerkungen zum Auswertungsprozess	144

4.3 Die Interviewauswertung	145
4.3.1 Die Transkription	145
4.3.2 Die Paraphrase	146
4.3.3 Die Kodierung	147
4.3.3.1 Ablauf des Kodierprozesses	147
4.3.3.2 Schwierigkeiten beim Kodieren und deren Bewältigung	148
4.3.3.3 Hauptüberschriften und strukturierende Beschreibungen	150
4.3.3.4 Einsatz von Memos	153
4.3.4 Der thematische Vergleich	154
4.3.4.1 Wörtliche Zuordnung der Codes zu Überschriften	157
4.3.4.2 Sinngemäße Zuordnung der Codes zu Überschriften	157
4.3.4.3 Zusammenfassung nach Hauptüberschriften	158
4.3.5 Die Konzeptualisierung	160
4.3.5.1 Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen	161
4.3.5.2 Bedingungen der Gestaltungsmöglichkeiten	170
4.3.5.3 Privatschulformabhängige Möglichkeiten und Grenzen	173
4.3.5.4 Zwischenergebnis: Zusammenfassung der Befunde	178
4.3.5.5 Konsequenzen und Strategien der Schulleiter	178
4.3.6 Die theoretische Generalisierung	181
4.4 Das Auswertungsergebnis	184
 C Zusammenfassung und Ausblick	 187
 D Anhang	 191
Abkürzungsverzeichnis	192
Abbildungsverzeichnis	194
Literaturverzeichnis	195

A Einleitung

Seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland fehlten zum Beginn eines Ausbildungsjahres noch nie so viele Lehrstellen wie 2004 und 2005. Nachdem die Stellennachfrage bereits zwischen 1996 und 1999 schon nicht gedeckt werden konnte, erreichte die Misere nach den beinahe ausgeglichenen Jahren 2001 und 2002 mit 31.182 fehlenden Ausbildungsstellen im Jahr 2004 ihren vorläufigen Höhepunkt (vgl. BMBF 2003a; BMBF 2005, 7). Neben diesem öffentlichkeitswirksamen Symptom werden schon seit längerem das Berufsprinzip, das unzureichende Deckungsvermögen des gesamtwirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs, die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung, der Attraktivitätsverlust dualer Ausbildung, die Heterogenität der Auszubildenden und die Lernorte des dualen Berufsausbildungssystem kritisiert (vgl. u.a. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 und 1974, STRATMANN/SCHLOSSER 1990, EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995, EULER/SLOANE 1997, EULER 1998, ORTHEY 1999). Insofern stellt sich die Frage, ob das duale System noch zeitgemäß ist.

Entrepreneurship (frei übersetzt: Unternehmertum) erfreut sich in der jüngsten politischen und wissenschaftlichen Diskussion eines deutlich gestiegenen Interesses. Namhafte Politiker, wie der ehemalige Bundespräsident ROMAN HERZOG (vgl. HERZOG 1997, zitiert nach FRICK 1999, 73) oder Ex-Bundeskanzler GERHARD SCHRÖDER (vgl. SCHRÖDER 2000, 8) haben wiederholt eine umfassende „Kultur der Selbstständigkeit“ gefordert. Auch verspricht sich die Bundesregierung von wirtschaftspolitischen Maßnahmen zur Förderung von Existenzgründungen (z.B. „Überbrückungsgeld“, „Ich-AG“) Beschäftigungswirkungen am angespannten Arbeitsmarkt. Die Unternehmen erhoffen sich von Intrapreneurship (vgl. DIENSBURG 1999, 60), d.h. unternehmerischem Verhalten ihrer Arbeitnehmer, ebenso Effizienzsteigerungen, wie von Outsourcing, d.h. der Auslagerung bisheriger innerbetrieblicher Funktionsbereiche an zum Teil neu gegründete juristisch eigenständige Unternehmen (vgl. HERFF 2002, KRÖNES 2002). Auch von den Arbeitnehmervertretern wird Unternehmertum diskutiert, etwa im Zusammenhang kooperativ geführter Unternehmen (vgl. BARTNING 1996, 111 ff.). Zudem belegen Beiträge der Jugendforschung (vgl. z.B. DEUTSCHE SHELL 2000, 194

ff.), dass Jugendliche sich zunehmend für berufliche Selbstständigkeit interessieren. Auch seitens der Wissenschaften, insbesondere der Wirtschaftswissenschaften (vgl. u.a. BRÜDERL/PREISENDÖRFER/ZIEGLER 1996, BLUM/LEIBBRAND 2001), wird Entrepreneurship zunehmend thematisiert. Dies überrascht insofern nicht, weil die Kategorie „Unternehmer“ aus klassischen ökonomischen Theorien nicht wegzudenken ist (vgl. DIENSBURG 1999, 59), und empirische Studien belegen, dass von Existenzgründungen positive Wirkungen auf das Beschäftigungssystem ausgehen (vgl. z.B. ITAL 1996, LAGEMANN/LÖBBE 1999). Auch wurde unternehmerische Selbstständigkeit in verschiedenen Disziplinen verhandelt, etwa in der Psychologie (vgl. u.a. FURNHAM 1992, KETS DE VRIES 1996, FRESE 1998), in den Gesellschaftswissenschaften (vgl. u.a. BÖGENHOLD 1994, CASSON 1982 und 2000) und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (vgl. u.a. APITZSCH 2000, NISPEL 2000). In der Wirtschaftspädagogik wurde Entrepreneurship bislang u.a. im Zusammenhang mit der Teilautonomisierung beruflicher Bildungseinrichtungen (vgl. DUBS 1997, 105 ff.), im Kontext sozialisationstheoretischer Überlegungen (vgl. LISOP 2000, 76 ff.), im Kontext projektorientierter betrieblicher Ausbildung (vgl. BORETTY 1997 und 1998; FINK 2003) und vor dem Hintergrund von Existenzgründungs-Trainings (vgl. u.a. ANDERSECK 2001) thematisiert. Insgesamt hält sich das wirtschaftspädagogische Erkenntnisinteresse bislang jedoch in Grenzen: *„Geht man von der Anzahl der Veröffentlichungen mit Bezug zur Berufsbildung aus (...), denen Überlegungen zu Entrepreneurship und die Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln zugrunde liegen, kann dieses Thema als eher randständig bezeichnet werden“* (GRÜNER 2001, 291). Insbesondere der Frage, ob Entrepreneurship als Ansatz zur Überwindung der Modernitätskrise des dualen Systems fungieren kann, ist noch nicht nachgegangen worden.

Diese Frage – das erkenntnisleitende Ziel der vorliegenden Arbeit – zu verfolgen erscheint in mehrerlei Hinsicht vielversprechend. So kann das gestiegene Interesse der Jugendlichen an beruflicher Selbstständigkeit aufgegriffen und mit Blick auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung ebenso gewendet werden wie hinsichtlich mittelfristig zu erwartender positiver Beschäftigungswirkungen am Arbeitsmarkt. Entrepreneurship kann möglicherweise auch dazu beitragen, dem Attraktivitätsverlust dualer Berufsausbildung zu begegnen, insbesondere dann, wenn die Ju-

gendlichen nicht nur auf die Gründung einer Existenz vorbereitet werden, sondern, umfassender dimensioniert, typischerweise Unternehmern zugeschriebene Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen können, die zunehmend auch von abhängig Beschäftigten erwartet werden. In diesem Zusammenhang drängt es sich etwa auf zu prüfen, ob und ggf. wie Entrepreneurship als zeitgemäßere Alternative zum Berufsprinzip fungieren kann. Letzteres ist nämlich ebenso Gegenstand der Modernisierungsdiskussion wie die Kritik an der Finanzierung dualer Berufsausbildung. Hier wäre zu klären, inwieweit private Träger Berufsausbildung nicht effizienter oder gar besser umsetzen können als das korporative duale System.

Insofern Ansatzpunkte zum Bewältigen der *Modernitätskrise* des dualen Systems im Mittelpunkt des erkenntnisleitenden Interesses stehen, bestimmen modernisierungstheoretisch fundierte Überlegungen, konkret: die „Theorie reflexiver Modernisierung“ (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 11 ff.) sowohl die in vier Kapitel gegliederte inhaltliche Struktur der Arbeit als auch das methodische Vorgehen. Im Kern der „Theorie reflexiver Modernisierung“ steht die These, dass die Struktur- und Systemunterstellungen sowie die Handlungs- und Prozessselbstverständlichkeiten der Ersten Moderne vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels der vergangenen dreißig Jahre (Zweite Moderne) nicht mehr greifen, und neue Ab- und Eingrenzungspraktiken eingeübt werden müssen, um individuelle und institutionelle Entscheidungsfähigkeit sicherstellen zu können.

Ziel des ersten Kapitels ist es zu belegen, dass sich das duale Berufsausbildungssystem in einer Modernitätskrise befindet. Die These, wonach die Struktur des dualen Systems trotz des umbruchartigen gesellschaftlichen Wandels weiterhin auf obsolet gewordenen Struktur- und Systemunterstellungen sowie Handlungs- und Prozessselbstverständlichkeiten der Ersten Moderne basiert, steht hierbei im Zentrum der Überlegungen.

Im zweiten Kapitel wird gezeigt, dass sich Entrepreneurship theoretisch zur Bewältigung der Modernitätskrise des dualen Systems eignet, weil Anknüpfungspunkte zwischen aus modernisierungstheoretischer Sicht erfolgversprechenden Krisenbewältigungsstrategien und Beiträgen der Entrepreneurship-Forschung herausgearbeitet werden können.

Im dritten Kapitel wird auf die beiden zentralen Aspekte der im ersten Kapitel entfalteten Modernisierungskritik am dualen System Bezug genommen, um die Ansatzmöglichkeiten von Entrepreneurship zur Krisenbewältigung in der Berufsausbildung zu konkretisieren. Im Einzelnen wird der Frage nachgegangen, inwiefern Entrepreneurship aus didaktischer Sicht als zeitgemäßere Alternative zum Berufsprinzip, aus organisatorischer Perspektive zur korporativen Organisationsstruktur des dualen Systems fungieren kann.

Gegenstand des vierten Kapitels ist es schließlich, das Modernisierungspotential von Entrepreneurship in der Berufsausbildung aus empirischer Sicht zu beurteilen, wobei die im vorherigen Kapitel nach organisatorischen und didaktischen Gesichtspunkten separierte Perspektive gebündelt wird. Hierzu werden mit Schulleitern nicht-staatlicher Schulen geführte Experteninterviews hinsichtlich der Möglichkeiten freier Träger, eine Modernisierungsfunktion für das Berufsausbildungssystem zu übernehmen, ausgewertet. Im Kern steht hierbei die Frage, ob nicht-staatliche Schulen, die aufgrund ihrer Rechtsform gegenüber staatlichen Einrichtungen eher den Entrepreneurship-Gedanken verkörpern, moderne, Entrepreneurship im umfassenden Sinne vermittelnde Bildungsangebote anbieten (können).

Die Arbeit schließt mit der Zusammenfassung der Ergebnisse und einem kurzen Ausblick.

B Hauptteil

1 Zur Lage des dualen Berufsausbildungssystems

Ziel dieses Kapitels ist es zu belegen, dass sich das duale Berufsausbildungssystem in einer Modernitätskrise befindet. Hierzu wird die jüngere wirtschaftspädagogische Kritik am dualen System modernisierungstheoretisch gewendet (1.3). Dazu soll zunächst das Untersuchungsobjekt „duales Berufsausbildungssystem“ (1.1) sowie die zu Grunde liegende modernisierungstheoretische Perspektive (1.2), die „Theorie reflexiver Modernisierung“, näher beschrieben werden.

1.1 Das duale Berufsausbildungssystem

Um die Lage des Systems dualer Berufsausbildung beurteilen zu können, müssen zunächst seine Funktionen (1.1.1) und seine Struktur (1.1.2) dargestellt werden. Unter Funktion wird hier die auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem abgrenzbare Beziehung von Teilsystemen zum Gesamtsystem verstanden (vgl. LUHMANN 1970, 115, zitiert nach GREINERT 1998, 145). Struktur wird als das Zusammenwirken von Elementen und Relatoren im Hinblick auf bestimmte gesellschaftspolitische Funktionen aufgefasst (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 27).

1.1.1 Funktionen des dualen Systems

Schon in der mittelalterlichen Lehre erfüllte berufliche Ausbildung nicht nur die Grundfunktion der Vermittlung von Wissen, Können und Fertigkeiten zur Ausübung von Erwerbsarbeit, sondern auch der Reproduktion des gesellschaftlichen Ordnungsgefüges (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 21). Neben den Grundfunktionen der Allokation und der sozialen Integration können jedoch noch die Funktionen der Qualifizierung, der Selektion, der Absorption und der Verwertung abgegrenzt werden. Gegenüber der Allokationsfunktion bezieht sich die Qualifizie-

rungsfunktion nicht auf die qualitative, sondern nur auf die quantitative Passung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Dagegen korreliert die Selektionsfunktion weniger mit wirtschaftspolitischen Fragen. Hier stehen eher sozialpolitische Aspekte im Vordergrund, etwa inwiefern Berufsausbildung soziale Ungleichheit ausgleichen kann. Temporale Aspekte der Passung zwischen Beschäftigungs- und Ausbildungssystem vor dem Hintergrund konjunktureller Schwankungen sind hingegen Gesichtspunkte, die für die Absorptions- bzw. Aufbewahrungsfunktion maßgeblich sind. Die Verwertungsfunktion schließlich zielt auf die Motive der an der Berufsausbildung beteiligten gesellschaftlichen Partialinteressen (vgl. GREINERT 1998, 145 ff.).

1.1.2 Struktur des dualen Systems

Die Komplexität der Struktur des dualen Systems steht in der Wirtschaftspädagogik außer Frage (vgl. z.B. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, 206; GREINERT 1998, 24). Diese Komplexität kommt in den Dimensionen dualer Berufsausbildung zum Vorschein (vgl. HUISINGA/LISOP, 1999, 32 ff.): Es sind dies die Dualitäten des Systems (Lernorte, Trägerschaft, Sozialpartei, Sozialpolitik, Didaktik, pädagogisches Personal, Ordnungspolitik), die Rechtsbasis, der Berufsbezug, die Instanzen und Korporationen, die Professionalität des pädagogischen Personals sowie die Trägerschaft und Finanzierung der Ausbildung.

Die Strukturelemente des dualen Systems können systematisch mit Hilfe des Instruments „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“ verdeutlicht werden: Dieses Instrument ist ein erkenntnistheoretisches Modell, welches dem Auslegen von und Entscheiden im Rahmen gesellschaftlicher Komplexität dient. Es korreliert – in Anlehnung an die Produktionsverfahren und -verhältnisse von KARL MARX – vier Einheiten auf zwei Achsen, die im gesellschaftlichen Prozess in ständiger Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 191 ff.). Auf der horizontalen Ebene befinden sich mögliche Organisationsformen der gesellschaftlichen Leistungserstellung im Spannungsfeld zwischen Marktprinzip (primäre Produktionsformen: Unternehmen der volkswirtschaftlichen Sektoren)

und Bedarfsdeckungs- bzw. Öffentlichkeitsprinzip (sekundäre Produktionsformen: öffentliche Körperschaften, Verbandswesen, Parteien, private Haushalte).

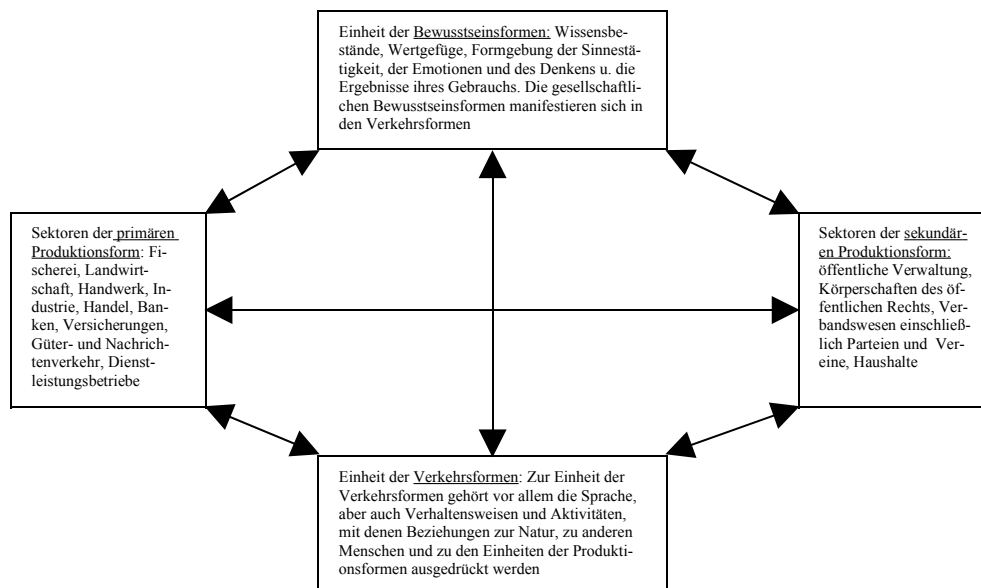


Abbildung 1: Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 15)

Die vertikale Achse repräsentiert die Inhalte, die im Prozess der Vergesellschaftung vermittelt werden: die Bewusstseinsformen und die Verkehrsformen. „Zur Einheit der gesellschaftlichen Bewusstseinsformen zählen die Wissensbestände und Wertgefüge, die Formgebung der Sinnestätigkeit, der Emotionen und des Denkens und die Ergebnisse ihres Gebrauchs. Die gesellschaftlichen Bewusstseinsformen manifestieren sich in den Verkehrsformen. Zur Einheit der Verkehrsformen gehört vor allem die Sprache. Es zählen aber auch Verhaltensweisen und Aktivitäten dazu, mit denen Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen und zu den Einheiten der Produktionsform ausgedrückt werden (HUISINGA/LISOP 1999, 15).

Die am dualen System beteiligten Instanzen, Korporationen und Träger stellen nun die beteiligten Organe dar, die sich der horizontalen Ebene der Produktionsformen zuordnen lassen: einerseits die Ausbildungsbetriebe (primäre Produktionsform, Gewinnerzielungsabsicht), andererseits die Vertreter der Sozialparteien, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Industrie- und Handelskammern sowie die berufsbildenden Schulen und die Kultusministerkonferenz (sekundäre Produktionsform, Bedarfsdeckungsprinzip).

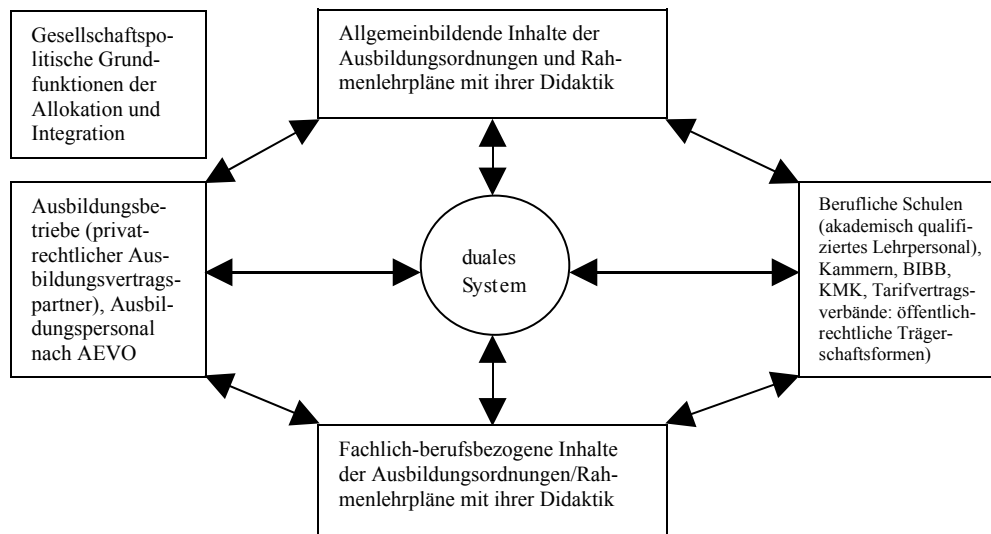


Abbildung 2: duales System; Produktionsformen, Verkehrs- und Bewusstseinsformen
(in Anlehnung an: HUISINGA/LISOP 1999, 15)

Im Berufsbezug der Ausbildungsgänge spiegelt sich die spezifische Kombination von Verkehrs- und Bewusstseinsformen bzw. beruflich-funktionalen und allgemeinbildenden Inhalten auf der vertikalen Achse wider. Ziel dualer Berufsausbildung ist es, „*die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln*“ (§ 1 II BBiG). Ausgehend hiervon lässt sich die Berufskategorie prinzipiell in zwei Richtungen interpretieren: einerseits als Produkt eines komplexen Ordnungsverfahrens. Andererseits als „*gesellschaftliches Konstrukt, welches aus einem Bündel mehr oder weniger spezifischer Qualifikationen besteht, die von den zuständigen Institutionen, die für die Generierung verschiedener Berufe zuständig sind, als geeignet erachtet werden, gesellschaftliche Aufgaben zu lösen*“ (BALS/BRATER/HEMMER-SCHANZE/MEIFORT 2001, 12). Dieses Konstrukt differenziert sich didaktisch in den für die betriebliche Ausbildung maßgeblichen Ausbildungsordnungen und den für den Berufsschulunterricht verbindlichen Rahmenlehrplänen aus.

Das Zusammenwirken von Strukturelementen und –relatoren kann exemplarisch anhand des Vollzugs von Berufsausbildungsverträgen und am Beispiel des Ordnungsverfahrens zur Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen zur Erkenntnis gebracht werden.

Der Berufsausbildungsvertrag wird zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Auszubildenden geschlossen. Darin werden unter anderem die Rechte und Pflichten der Vertragsparteien sowie die Zeitpunkte des Beginns und Endes der Berufsausbildung nach Bundesrecht (§§ 3-19 BBiG) festgelegt. Es handelt sich um einen privatrechtlichen Vertrag mit öffentlichen Rechtselementen, denn der Ausbildungsbetrieb ist dazu verpflichtet, den Auszubildenden für den Berufsschulunterricht freizustellen (§§ 7, 12 I 1 BBiG). Die dortige Unterrichtsdurchführung unterscheidet sich didaktisch (Rahmenlehrpläne nach Landesrecht), hinsichtlich des Professionalitätsgrades des Lehrpersonals (wissenschaftlich qualifizierte Lehrer) und der Trägerschaft (in der Regel staatliche Berufsschulen, Finanzierung des Personals durch die Länder, Sachmittelfinanzierung durch die Gemeinden) von der betrieblichen Ausbildung (Ausbildungsordnung nach Bundesrecht, nichtakademische Eignungsvoraussetzung des Ausbildungspersonals, privatwirtschaftliche Finanzierung der Unternehmen).

Den Ausgangspunkt des Ordnungsverfahrens bildet das sogenannte Eckwertpapier, in dem zuerst die Spitzenverbände der Tarifvertragsparteien in freien Verhandlungen die Ziele des neuen Ausbildungsgangs festlegen, um es dann dem Bundesministerium für Bildung und Forschung zuzuleiten. Auf dessen Weisung erarbeitet das Bundesinstitut für berufliche Bildung einen Projektentwurf, der darauf mit den Spitzenverbänden der Tarifvertragsparteien sowie den Ländern mit dem Ziel, einen Projektbeschluss zu erarbeiten, verhandelt wird. Das eigentliche Abstimmungsverfahren erfolgt anschließend in koordinierten Sitzungen der Sachverständigen des Bundes unter Mitwirkung der Vertreter der Sozialparteien und der Bundesländer (Rahmenlehrplanausschüsse der Kultusministerkonferenz), an deren Ende der Beschluss über den neuen Ausbildungsberuf steht (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 39 ff.).

Am im Wesentlichen privatwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Ausbildungsstellenmarkt können die Interessen noch vergleichsweise klar differenziert werden. Hier treffen in erster Linie die Interessen von Unternehmen und Auszubildenden aufeinander. Die Auszubildenden dürften an hochwertiger Berufsausbildung interessiert sein, um ihre Fähigkeiten am Arbeitsmarkt optimal anbieten zu können (vgl. Deutsche Shell 200, 182 ff.). Die Unternehmen versuchen vermut-

lich eher, Berufsausbildung kostengünstig durchzuführen, und/oder möglichst frei über Ausbildungsverfahren und –ergebnisse zu verfügen (vgl. EULER 1998, 78 ff.). Schwieriger voneinander abzugrenzen sind, wie das zweite Beispiel bereits vermuten lässt, die Interessen vor dem Hintergrund des staatlich gesetzten Berufsbildungsrechts, welches den Ausbildungsstellenmarkt steuert bzw. flankiert. Dieses ist dem Ausgleich gesellschafts-, sozial- und wirtschaftspolitischer Zielsetzungen verpflichtet, etwa dem Grundrecht auf freie Berufswahl (Artikel. 12 GG), dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20 GG), aber auch den Postulaten des Stabilitätsgesetzes: hoher Beschäftigungsgrad, Geldwertstabilität, Leistungsbilanzgleichgewicht, angemessenes Wirtschaftswachstum (§ 1 StabG). Gleichzeitig werden den Sozialparteien besondere Mitwirkungsrechte eingeräumt. Zusätzliche Komplexität ergibt sich daraus, dass insbesondere das Interesse des Staates nicht notwendigerweise als homogene Größe in Erscheinung tritt. Hierfür sprechen jedenfalls die unterschiedlichen Zuständigkeiten und politischen Kalküle der beteiligten Akteure, d.h. von Bund, Ländern und Gemeinden, aber auch der Kultusministerkonferenz, des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie der Industrie- und Handelskammern. Auf den im Spannungsfeld verschiedener politischer Interessen stehenden und damit korporativen Charakter des dualen System wird im dritten Teil dieses Kapitels zurückzukommen sein. Zunächst geht es jedoch darum, die besonderen Merkmale von *Modernitätskrisen* herauszuarbeiten.

1.2 Zur Kategorie der Modernitätskrise

An dieser Stelle sollen die hervorstechenden Kennzeichen von Modernitätskrisen sowie ihren Konstitutionsprinzipien skizziert werden. Hierzu werden zuerst mögliche Verwendungsebenen der Begriffe „Modernität“, „Modernisierung“ sowie „Moderne“ voneinander abgegrenzt (1.2.1). Darauf werden modernisierungstheoretische Zugangswege thematisiert (1.2.2).

1.2.1 Modernität, Modernisierung, Moderne

Das Attribut „modern“ bedeutet umgangssprachlich soviel wie zeitgemäß. Darunter ist mehr als die häufig kaum reflektierte Interpretation im Sinne eines stetigen qualitativen Fortschritts zu verstehen. Der Begriff „Modernität“ impliziert nicht nur mehrere Interpretationsmöglichkeiten der Entgegensetzungen „früher“ und „gegenwärtig“, „alt“ und „neu“ sowie „vorübergehend“ und „ewig“. Auch unterliegt der Modernitätsbegriff selbst historischen Veränderungen (vgl. GUMBRECHT 1978, 96).

Im Sinne des Gegensatzpaares „früher/gegenwärtig“ stellt Modernität auf Konzepte, Gegenstände oder Personen ab, die zur jeweiligen Gegenwart die jeweils aktuelle Strömung einer übergeordneten dauerhaften Institution (gesellschaftliche Übereinkünfte, Gepflogenheiten, Rechtsprechung, Werte) repräsentieren, etwa die saisonal schwankenden Farb- und Formausprägungen der Institution Kleidermode. Insofern kann von einer eher zeitpunktbezogenen Relation zwischen Vergangenheit und Gegenwart gesprochen werden.

Mit dem Begriffspaar „alt/neu“ kann eine als Epoche erlebte Gegenwart (neu) bezeichnet werden, welche sich durch bestimmte, sich in ihrer Komplexität als homogen erfassende Eigenschaften von Epochen der Vergangenheit (alt) qualitativ abgrenzt, wobei der Beginn der Gegenwart beliebig weit zurückverlegt werden kann und ihr Ende offen bleibt. Beispielhaft hierfür steht die historische Epoche der Moderne, mit der ein gegenüber dem Mittelalter grundlegender Paradigmenwechsel hinsichtlich der sinnstiftenden Weltansichten einherging. Die mittelalterliche Vorstellung der Parallelexistenz einerseits von Himmel, Hölle und Erde, andererseits vom wundersamen, dämonischen oder göttlichen Jenseits, welches die Geschehnisse des Diesseits unberechenbar bestimmt, wurde nachhaltig in Frage gestellt. Diese Sichtweise lieferte den paradigmatischen Rahmen, die Welt diesseitig, also subjektiv durch den Menschen gestaltbar aufzufassen, und Phänomene rational über Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge erklären zu können. Das grundlegende Selbstverständnis der Moderne spiegelt sich nicht nur in den Kategorien „Subjekt“ und „Rationalität“ (vgl. FORNECK 1992, 28). Eng mit der Moderne verknüpft ist auch die Kategorie der „Aufklärung“: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist*

das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt (...). Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (KANT, zitiert nach BLANKERTZ 1982, 22). Mit dem Beginn der Moderne konnte die Zukunft als Möglichkeit zur Gestaltung der Welt gesehen werden.

Die dritte Deutungsmöglichkeit von „modern“ („vorübergehend/ewig“) unterscheidet sich deshalb von den ersten beiden, weil nicht mehr Zeitpunkte bzw. -intervalle gegenübergestellt werden, die im historischen Prozess mehr oder weniger lange Momentaufnahmen darstellen. Vielmehr wird der als rasch vorübergehend empfundenen Gegenwart, verstanden als Vergangenheit der Zukunft, die Zukunft als ewige Größe gegenübergestellt. So gesehen eröffnet sich eine zweite Interpretationsmöglichkeit der Kategorie der Moderne, nämlich als *„epochal übergreifende Kategorie, tendenziell im Sinne von Avantgarde“* (LISOP 1992, 63).

Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus im Zusammenhang mit der Modernitätskrise des dualen Berufsausbildungssystems?

Von Modernität im Sinne des Begriffspaars früher/gegenwärtig kann dann gesprochen werden, wenn das duale Berufsausbildungssystem zeitgemäße wirtschaftsbezogene Bildung vermitteln würde. Umgekehrt kann eine Modernitätskrise diagnostiziert werden, wenn das duale Berufsausbildungssystem seine Funktionen nur unzureichend zu erfüllen vermag, weil in einer früheren Epochen gewachsene Strukturen gegenwärtigen Anforderungen nicht mehr genügen. Auf diese Interpretationen der Kategorien Modernität bzw. Modernitätskrisen wird Bezug genommen, wenn die Leistungsfähigkeit des dualen Systems beurteilt wird (siehe 1.3.2). Ziel von Modernisierung ist es dann, die Diskrepanz zwischen konstatierten Leistungs-Ist und dem gewünschten Soll zu verringern. Modernisierungsprozesse gesellschaftlicher (Teil)-Systeme unterliegen allerdings der Problemstellung, dass sich die zum Zeitpunkt der Krisenfeststellung konstatierten Systemanforderungen während des Modernisierungsprozesses in der Regel weiterentwickeln. Das anvisierte Ziel der Modernisierung droht am Ende des Modernisierungsprozesses selbst wieder obsolet zu sein. So gesehen besteht die Gefahr der dauerhaften Fort-

setzung einer Modernitätskrise. Dieser Gefahr kann begegnet werden, indem nicht die Gegenwart, sondern die Möglichkeiten der Zukunft zum Bezugspunkt der Bewältigung von Modernitätskrisen fokussiert werden, auch wenn diese nur mit Wahrscheinlichkeiten behaftet sind. Damit rückt die Kategorie der Moderne in den Vordergrund, denn der erste Teil des mit der Moderne korrespondierenden Begriffspaars vorübergehend/ewig eröffnet die Option, der Modernitätskrise in der Berufsausbildung entlang epochal übergreifenden Prinzipien zu begegnen.

Dies setzt voraus, sich näher mit der Konstitutionslogik von Modernisierungsprozessen zu beschäftigen. Hierzu werden im nächsten Gliederungspunkt Modernisierungstheorien thematisiert, weil Theorien als intersubjektiv nachvollziehbare Aussagengefüge über Objekte und Objektbereiche „*als Teil eines Ganzen*“ (HUISINGA/LISOP 1999, 132) oder „*für einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit*“ (SLONE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, 289) definiert werden können, die nach ausgewählten logischen Regeln systematisch geordnet sind.

1.2.2 Modernisierungstheorien

Kennzeichnendes Merkmal traditioneller Modernisierungstheorien ist die Verknüpfung komparativer Perspektiven (als Vergleichsmaßstab zwischen verschiedenen Nationen und Kulturen) mit normativen Voraussetzungen über Fortschritt und relative gesellschaftliche „Höher-Entwicklung“. Der Beginn ihrer Theorienbildung wird in den Evolutions- und Stadientheorien der schottischen Sozialwissenschaften im 18. Jahrhundert angesetzt (MILLAR, FERGUSON, SMITH). Hier gründet jene enge Verknüpfung der Modernisierungstheorien mit dem Ursprung und der Selbstreflexion der „bürgerlichen Gesellschaft“, die auch für die national-ökonomischen und philosophischen Geschichts- und Gesellschaftskonzepte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zentral war (vgl. NOLTE 2002, 219).

Modernisierungstheorien sind insbesondere Gegenstand der Gesellschafts- und der Geschichtswissenschaften.

Die soziologische Modernisierungsforschung war bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts eng mit dem strukturell-funktionalen Ansatz (PARSON) verbunden.

Dieser basierte auf dem Paradigma der Dichotomie von Tradition und Moderne, wobei angenommen wurde, dass die Modernisierung aller traditionellen Lebensbereiche in den Entwicklungsgesellschaften der Dritten Welt unaufhaltsam sei, sich kontinuierlich fortsetze und sich an den Vorbildern der westlichen Welt orientiere. Im Rahmen der Formulierung dieses Modernisierungsparadigmas wirkten die sogenannten „political development models“ richtungsweisend ein, die vom „Social Science Research Council“ des „Committee on Comparative Politics“ in den USA initiiert worden waren. U.a. wurde erwartet, dass in den Entwicklungsstaaten eine modernisierungsbereite politische Elite das Interesse verfolgen würde, demokratische politische gegenüber traditionellen Strukturen durchzusetzen. Dabei wurde auf empathische Fähigkeiten modernisierungsbereiter Bürger in den Entwicklungsländern der Dritten Welt vertraut, welche die Mobilität der Akteure westlicher Gesellschaften erwerben wollten. Modernisierungshemmnisse wurden unter anderem im Ungleichgewicht zwischen sozialer Differenzierung und politischer Integration, aber auch in den in der Dritten Welt verbreiteten totalitären Einparteiensystemen gesehen (vgl. RIEGEL 2000, 442).

Die kultursoziologische Linie setzt sich hingegen kritisch mit diesen Prämissen und Hypothesen, insbesondere der ideologischen Ausrichtung der struktur-funktionalen Modernisierungstheorie, auseinander. Kritik manifestiert sich insbesondere an der ethnozentristisch-westlichen Perspektive dieser Theorierichtung. Auch die zum Teil völlige Verkennung der in den Traditionsbeständen der jeweiligen Kulturen (z.B. Indien, Japan) enthaltenen Modernisierungspotentiale, die unreflektierte Übernahme westlicher Politikmaßstäbe sowie unverändert übertragene Methoden zur Messung von Modernität in nicht-westlichen Kulturkreisen werden kritisch aufgegriffen (vgl. NOLTE 2002, 219).

Aus Sicht der Geschichtswissenschaften war weniger die kulturelle, sondern mehr die temporale Dichotomie zwischen Tradition und Moderne Gegenstand kontroverser Diskussionen. Insofern das westliche, im Schwerpunkt westeuropäisch zentrierte Modell der Modernisierung nur als Sonderfall zu betrachten sei, so eine der Argumentationslinien, könnten Moderne und Tradition nicht starr voneinander getrennt werden. Auch vor dem Hintergrund der Eigendynamik ungeplanter externer Effekte verbiete es sich, universal und temporal einheitliche Entwicklungsdynamiken für Modernisierungsprozesse vorauszusetzen (vgl. RIEGEL 2000, 444).

Die das Selbstverständnis der Moderne erschütternden Erscheinungen der Postmoderne und das Aufkommen neuerer Forschungsrichtungen, etwa der Historischen Anthropologie, stellten zentrale Kategorien und Methoden traditioneller Modernisierungstheorien, insbesondere die Evolution, den Fortschritt, die makrosoziale Perspektive und den strukturgeschichtlichen Zugang, in Frage. Vor diesem Hintergrund traten zuletzt zwei Forschungsrichtungen in den Vordergrund (vgl. NOLTE 2002, 220):

Einerseits sind dies historische Theorien der Moderne, welche die kulturelle Moderne des 20. Jahrhunderts einschließlich ihrer Krisen und Ambivalenzen, etwa vor dem Hintergrund der spezifischen Modernisierungsdynamik und der Barbarei des Nationalsozialismus (vgl. z.B. BAUMANN 1992, PRINZ/ZITELMANN 1991, BAJOHR 1991), fokussieren.

Andererseits werden Modernisierungstheorien in der Soziologie unter den Überschriften „Zweite Moderne“ oder „reflexive Modernisierung“ (vgl. BECK/GIDDENS/LASH 1996; BECK/BONß/LAU 2001) verhandelt. Ihr zufolge greifen die in der Epoche der Ersten Moderne institutionalisierten Struktur- und Systemunterstellungen (Nationalstaat, begrenzte programmatische Individualisierung durch ständisch eingefärbte kollektive Lebensmuster, Vollbeschäftigung) bzw. Prozess- und Handlungsselbstverständlichkeiten (Ausbeutung der Natur, Verwissenschaftlichung, funktionale Differenzierung) in der Gegenwart (Zweite Moderne) nicht mehr. Im Gegensatz zu postmodernen Ansätzen, die lediglich die Auflösungstendenzen dieser Unterstellungen bzw. Handlungsselbstverständlichkeiten als gegebene Phänomene der Ersten Moderne konstatieren, Rationalität und Subjektivität jedoch in Frage stellen, wird postuliert, dass das Projekt der Moderne nicht abgeschlossen und die Zukunft – begrenzt – gestaltbar ist, wobei das Ergebnis dieser Gestaltungsoption offen bleibt. Voraussetzung hierfür sind neuartige allgemeine und subjektive Wissens- und Rationalitätsgrundlagen, d.h. einerseits ein Zuwachs widersprüchlicher wissenschaftlicher Begründungsressourcen, die Anerkennung des Nicht-Wissens und alternativer, nicht-wissenschaftlicher Begründungsformen, die Einbeziehung unerwarteter Nebenwirkungen, die Schließung der Diskurse durch Ad-hoc-Institutionen der Entscheidungsfindung, andererseits die Individualisierung und Pluralisierung der Begründungen der Subjektabgrenzungen, die Orientierung an neuen Identitätsmustern, die Anerkennung von Unsicherheit, die Un-

gewissheit nicht erwarteter Nebenfolgen institutioneller und individueller Entscheidungen, die kooperative Entscheidungsfindung durch Ad-hoc-Verhandlungen sowie die Anerkennung der Fiktionalität des Entscheidens und der Biografie (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 11 ff.). Die Annahmen und Schlussfolgerungen der „Theorie reflexiver Modernisierung“ bilden den modernisierungstheoretischen Bezugspunkt dieser Arbeit.

Nun impliziert der Titel dieser Arbeit, über Entrepreneurship einen Ansatz zur *Überwindung* der Modernitätskrise in der Berufsausbildung leisten zu wollen, einen Absolutheitsanspruch, der vor dem Hintergrund der „Theorie reflexiver Modernisierung“ Relativierungsbedarf aufweist. Die „Theorie reflexiver Modernisierung“ unterstellt, dass die Zukunft lediglich begrenzt gestaltet werden kann und das Ergebnis dieser Gestaltungsoption offen bleibt. Eine Antwort auf die Frage, inwiefern der Modernitätskrise dualer Berufsausbildung mittels Entrepreneurship tatsächlich erfolversprechend begegnet werden kann, scheint insofern allenfalls in Form von Wahrscheinlichkeiten getätigt werden zu können. Daher wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Modernitätskrise in der Berufsausbildung nicht allumfassend überwunden werden kann. Stattdessen sollen hinreichend geeignete Ansatzmöglichkeiten mit erfolversprechenden Wahrscheinlichkeiten identifiziert werden, um den durch die Modernitätskrise hervorgerufenen Herausforderungen begegnen zu können. Zuerst soll jedoch der gegenwärtige Modernitätsgrad des dualen Systems betrachtet werden.

1.3 Zum Modernitätsgrad des dualen Systems

Zunächst (1.3.1) werden exemplarisch herausragende Erscheinungen des gesellschaftlichen Wandels nebst den damit einhergehenden Konsequenzen für die am Arbeitsmarkt nachgefragten Anforderungsprofile skizziert. Schließlich zählt die Deckung der quantitativen und qualitativen Arbeitskräftenachfrage zu den basalen Funktionen eines Berufsausbildungssystems (siehe 1.1.1). Dass duale Berufsausbildung sich demgegenüber kaum gewandelt hat und die Funktionen wirtschaftsbezogener Bildung daher allenfalls eingeschränkt erfüllt, ist Gegenstand des zweiten Gliederungspunktes (1.3.2). Hierzu wird unter anderem auf die in der Wirt-

schaftspädagogik geführte Modernitätsdiskussion zurückgegriffen. Im dritten Teil (1.3.3) wird dann herausgearbeitet, dass sich die Modernitätsdebatte um das duale System unter Bezugnahme auf die „Theorie reflexiver Modernisierung“ auch theoretisch fundieren lässt.

1.3.1 Arbeitsmarktprofile im gesellschaftlichen Wandel

Das Jahr 1969 stellt berufsbildungspolitisch und im Hinblick auf umbruchartige technische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen, die in der einschlägigen Literatur unter der Rubrik „gesellschaftlicher Wandel“, „technisch-ökonomischer Wandel“ oder auch „Strukturwandel“ verhandelt werden (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 67 ff.), eine Zäsur dar: Einerseits trat das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Kraft. Es bildete den vorläufigen Schlusspunkt langwieriger berufsbildungspolitischer Auseinandersetzungen und regelte den Großteil der die betriebliche Ausbildung betreffenden Rechtsnormen bundeseinheitlich (vgl. GREINERT 1998, 82 ff.). Andererseits trat der Strukturwandel nun unübersehbar in Erscheinung. Er manifestierte sich in der raschen Verbreitung von Computern, der zunehmenden Automatisierung in der Güterproduktion und dem Wandel von Anbieter- zu Nachfragermärkten, in deren Folge erkennbar wurde, dass Volkswirtschaften nicht unbegrenzt wachsen können (vgl. MEADOWS, 1972). Die Ölshocks Anfang der 70er und 80er Jahre, die Liberalisierung der Medienlandschaft im Laufe der 80er Jahre, die Transformation der osteuropäischen Staaten in den 90er Jahren sowie die um die Jahrtausendwende zur Marktreife entwickelten Produktinnovationen des IT- oder Biotechnologiesektors fungierten als weitere Akzeleratoren. Mit dem gesellschaftlichen Wandel verschoben sich nicht nur die Kombinationen der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital zugunsten des letzteren und erreichte die internationale Kapitalmobilität neue Dimensionen. Auch die am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationsprofile wandelten sich deutlich, was nachfolgend an Hand der Phänomene Lean Production, Globalisierung und Dienstleistungsgesellschaft gerafft entfaltet wird.

1.3.1.1 Lean Production

Das aus Japan stammende Lean Production-Konzept (vgl. WOMACK/JONES/ROSS 1994) bildet den Kontrapunkt zur traditionellen industriellen Massenproduktion. Ziel der Massenproduktion ist es, über hohe Outputgrößen und Fixkostendegression die Kosten pro Produktionseinheit zu senken. Dazu wurde der Produktionsprozess in kleinste Arbeitsschritte aufgeteilt, im Extremfall übernahm jede Arbeitskraft nur einen Handgriff. Diese funktionenspezifische Arbeitsteilung schlug sich auch in der Hierarchie des Unternehmens nieder. Vergleichsweise viele Hierachiestufen bilden entsprechend den klassischen betriebswirtschaftlichen Teilbereichen Beschaffung, Produktion, Absatz und Rechnungswesen die funktionale Organisation des Betriebs ab. Ziel des Lean Production-Ansatzes ist es dagegen, neben quantitativen auch qualitative Outputsteigerungen umzusetzen. Hierzu wurden Fertigungsabschnitte mit überwiegend repetitiven Tätigkeiten automatisiert oder in Niedriglohn-Länder verlagert. Die verbleibenden Arbeitsplätze wurden so reorganisiert, dass vormals einzelne funktionenspezialisierte Arbeitsplätze zu teilautonomen Arbeitsgruppen zusammengefasst wurden, wobei die Verantwortung für diesen Produktionsabschnitt der Gruppe auferlegt und um zusätzliche Aufgaben (z.B. Maschinenwartung) erweitert wurde.

Das deutlich gesunkene volkswirtschaftliche Arbeitsplatzangebot für Hilfs- und Anlernkräfte kann als die im Beschäftigungssystem wirksame Konsequenz von Lean Production interpretiert werden. Lag die Erwerbslosenquote der Ungelernten 1980 bei 5,9 Prozent (nur alte Länder), so lag sie (in Gesamtdeutschland) 2000 bei 19,6 Prozent (vgl. BMBF 2002, 413). Die Anforderungsprofile für die verbleibenden Produktionsarbeitskräfte verschoben sich deutlich: Nicht mehr Disziplin (Monotonie der Arbeit), Gehorsam (autoritäre Hierarchien) sowie maximaler quantitativer Output (Akkord), sondern Prozessorientierung (Berücksichtigung vor- und nachgelagerter Produktionsabschnitte), Teamarbeit (im Verhältnis zu den Mitgliedern der Arbeitsgruppe) und qualitative (Stichwort Kundenzufriedenheit) sowie quantitative Ausbringungskriterien (z.B. Flexibilität der Fertigungseinrichtung bezogen auf unterschiedliche Produktgruppen, Fertigungszeiten und –qualitäten) bilden nunmehr den Orientierungsrahmen für in der Produktion beschäftigte Arbeitskräfte (vgl. HÜBNER/WACHTVEITL 2000, 13 ff.).

1.3.1.2 Globalisierung

Der Prozess der zunehmenden weltweiten Vernetzung von Gesellschaften und der Verbilligung des Marktzugangs auf Grund des technischen Fortschritts in den Sektoren Information, Kommunikation, Transport, Verkehr und Kapital sowie die zunehmende Liberalisierung des Welthandels ist, betrachtet man die Wirtschaftsgeschichte insbesondere seit dem Ausgang des Mittelalters, nichts Neues. Die Dynamik, mit der die Globalisierung sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte, hingegen schon. Zwischen 1948 und 2000 nahm der Warenhandel real jährlich im Durchschnitt um 6,1 Prozent, und damit schneller als die Produktion (3,9 Prozent) zu, wobei sich auch der Dienstleistungshandel stark ausweitete. Westeuropa konnte sich als führende Exportregion (von 31 Prozent 1948 auf 40 Prozent 2000) trotz der expandierenden Asiaten (von 14 Prozent 1948 auf 27 Prozent 2000) etablieren. Gleichzeitig zeichnete sich ein deutlicher Regionalisierungstrend ab. Transnationale Wirtschaftsräume, beispielsweise die EU oder Nordamerika, profitierten überproportional vom liberalisierten Welthandel. So stieg etwa der intraregionale Warenaustausch von 30 Prozent in den 50er Jahren nahezu stetig auf fast 50 Prozent in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Westeuropa wickelte im vergangenen Jahrzehnt sogar zwei Drittel seiner Exporte intraregional ab (vgl. ENQUETE-KOMMISSION 2002, 119 ff.).

Unternehmenszusammenschlüsse wie die der Deutschen Bank mit Bankers Trust oder der Chemiegiganten Hoechst und Rhone Poulenc zu Aventis sprechen dafür, dass überwiegend große Konzerne am gestiegenen Außenwirtschaftsaufkommen partizipieren konnten. Jedenfalls wuchs der Anteil der fünfzehn größten deutschen Industriekonzerne am Bruttoinlandsprodukt von 14,3 Prozent (1966) über 22,7 Prozent (1991) bis auf 30,1 Prozent 1999 an. Dem wäre jedoch entgegenzuhalten, dass überwiegend Klein- und Mittelunternehmen an internationalen Unternehmenszusammenschlüssen (Mergers & Acquisitions) beteiligt sind: 96 Prozent der Fusionen betreffen Unternehmen, deren Wert unter 220 Mio. € liegt (vgl. WOLF 2000, 33/34).

Unabhängig von Unternehmensgrößen und dem regionalen Radius der Geschäftstätigkeit heißt Globalisierung für die betroffenen Arbeitskräfte mehrerlei: Bedingt durch das internationale Zusammenrücken von Unternehmen und Nationen wer-

den zumindest erweiterte fremdsprachliche Kompetenzen erwartet. Umfassender dimensioniert setzt die Internationalisierung von Unternehmen und Gesellschaften die grundsätzliche Fähigkeit und Bereitschaft voraus, sich auf andere Kulturkreise einzulassen und mit oder in ihnen leben und arbeiten zu können (Interkulturalität). Auch der Gesichtspunkt der ökonomischen Machtzentrierung macht im Kontext demokratisch legitimer Staaten eine eher umfassendere Werthaltung der Bürger erforderlich. Wollen diese nicht lediglich als mehr oder weniger disponible Produktionsfaktoren in der Globalisierungsdynamik fungieren, sondern als Staatsbürger, so setzt dies die Befähigung zum kritischen Denken und Handeln nicht nur in beruflicher sondern auch in politischer Hinsicht voraus, um sich die Option offenhalten zu können, immer schneller ablaufende Change-Prozesse zumindest mitgestalten zu können.

1.3.1.3 Dienstleistungsgesellschaft

Das so genannte Branchenkonzept besagt, dass nimmt mit der fortlaufenden Entwicklung einer Volkswirtschaft der tertiäre (Dienstleistungssektor) gegenüber den beiden anderen Sektoren (Land- und Forstwirtschaft bzw. produzierendes Gewerbe einschließlich Bau) zunimmt (vgl. CORSTEN 1997, 10). Empirische Befunde untermauern diese These. So liegt etwa die Bruttowertschöpfung des Dienstleistungssektors bereits seit 1996 über der des produzierenden Gewerbes (vgl. DO-STAL 1997, 210), Tendenz weiter steigend. Stagnierte die Bruttowertschöpfung zuletzt im primären Sektor (2002: 22,05 Mrd. €, 2004: 21,65 Mrd. €) und wuchs sie im sekundären nur langsam (2002: 563,8 Mrd. €; 2004: 580,61 Mrd. €), so verzeichnete der tertiäre Sektor (2002: 1.353,45 Mrd. €; 2004: 1392,48 Mrd. €) die höchsten Zuwachsraten (vgl. STBA 2005, 1). Dies schlägt sich auch im Beschäftigungssystem nieder. 2004 waren 63,4 Prozent im tertiären, 26,4 Prozent im sekundären und nur 2,2 Prozent der Erwerbspersonen im primären Sektor beschäftigt. – 1950 arbeiteten in der Bundesrepublik noch 22,1 Prozent der Erwerbspersonen im primären, 44,7 Prozent im sekundären und 33,2 Prozent im tertiären Sektor (vgl. STBA 2005a, 1; 2000, 90). Jüngere Beiträge, die wegen der mit Unschärfen behafteten Abgrenzung zwischen Produktions- und Dienstleistungssektor

einen beschäftigungs- bzw. tätigkeitsorientierten Ansatz verfolgen, kommen sogar zu dem Ergebnis, dass der Tertiarisierungsgrad des Beschäftigungssystems weit- aus stärker vorangeschritten ist, als es das Branchenkonzept widerspiegelt (vgl. z.B. ERLINGHAGEN 2004, 248 ff.).

Im Zuge des Tertiarisierungstrends haben sich nicht nur die Anforderungsprofile am Arbeitsmarkt hin zu Eigenschaften wie beispielsweise Kundenorientierung, Sozialkompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit verschoben (vgl. REETZ 1999, 32 ff. ff.; COENEN 2005). Auch die Struktur des Arbeitsmarkt selbst unter- liegt einem Wandel, weil sich das Lean-Konzept auch in den Verwaltungsbe- reichen der Betriebe durchsetzt, z.B. in Form von Call-Centern oder der Auslage- rung betrieblicher Funktionsbereiche an externe Unternehmen (Outsourcing). Im Einzelnen konturierten sich abgrenzbare Arbeitsmarktsegmente für die Kernbe- legschaft, für die Randbelegschaft und für Freiberufler heraus. Während die Un- ternehmen am ersten, vergleichsweise abgeschotteten, Arbeitsmarkt „*eine abge- grenzte Stammebelegschaft, die sorgsam ausgewählt ist und die den Know-How- Kern bildet*“ (DOSTAL 1997, 178), rekrutieren, werden Randbelegschaften (Zeit- arbeit, befristete Arbeitsverträge, Freelancer) lediglich kurzfristig, etwa zur Abde- ckung von Auftragsspitzen, akquiriert.

Je nach Segment werden die Arbeitskraftanbieter mit unterschiedlichen Erwar- tungen konfrontiert. Am Arbeitsmarkt für Kernbelegschaften werden zunehmend Höherqualifizierte nachgefragt. Tätigkeiten, die traditionell von Absolventen des dualen Systems wahrgenommen wurden, werden zunehmend von Hochschulab- solventen ausgeübt, was sich in gegenüber Studierenden höheren Erwerbslosenquo- ten (mit Berufsausbildung 8,6 Prozent; mit Universitätsabschluss 3,7 Prozent; mit Fachhochschulabschluss 1,9 Prozent) niederschlägt (vgl. DOSTAL 2005, 4). All- gemeine Bildungsinhalte haben offenbar gegenüber berufsbezogener Qualifikati- on einen Bedeutungszugewinn verzeichnen können. Dies gilt auch für die Ak- teure, die ihre Arbeitskraft an den Marktsegmenten für Randbelegschaften und Freelancer anbieten. Liegt doch auf der Hand, dass die Kompetenz, sich immer wieder schnell in neue Arbeitskontexten integrieren zu können, unabdingbar ist. Projektarbeit und interne (gegenüber Kollegen) wie externe (gegenüber Ab- nehmern) Kundenorientierung stellen dann nur noch Konkretisierungen dieser Kompetenzen dar.

1.3.2 Das duale System im Fokus der Modernisierungsdiskussion

Ein politischer Dauerbrenner, der mit dazu beitragen sollte, dass 1969 die erste sozialliberale Regierungskoalition gewählt wurde, war das Thema Bildung. Den wissenschaftlichen Hintergrund der Debatte lieferten – Stichwort „Bildungskatastrophe“ – Untersuchungen der Soziologen PICHT und DAHRENDORF (1965), die zu dem Ergebnis gekommen waren, dass Bildung für die Entwicklung sowie Wettbewerbsfähigkeit moderner Gesellschaften einen entscheidenden Wettbewerbsfaktor darstellt, und diesbezüglich in der Bundesrepublik politischer Handlungsbedarf bestand. Insofern verwundert es kaum, dass WILLY BRANDT nach der Regierungsübernahme durch die sozialliberale Koalition einen Schwerpunkt auf bildungspolitische Reformen setzte (vgl. VON BEYME 1979, 265).

Der vom Deutschen Bundestag beauftragte Deutsche Bildungsrat empfahl eine ganze Reihe von Reformen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 und 1974). U.a. war vorgesehen, berufsbildende mit allgemeinbildenden Abschlüssen und Inhalten zu verschränken sowie berufliche Bildungsgänge durchlässiger zu gestalten, etwa in Form des Zugangs zur (Fach)-Hochschulreife über berufliche Fachausbildung. Daneben wurde die Einführung eines auf Berufsfeldbreite gerichteten einjährigen Berufsgrundbildungsjahres mit anschließendem fachvertiefenden Teil vorgeschlagen. Ferner sollten die Inhalte und Prüfungsanforderungen vereinheitlicht werden (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 177 ff.). Ziel war es, die 1969 vom selben Gremium postulierte Kritik am Berufsausbildungssystem aufzunehmen. 1969 waren die vielerorts nur unqualifizierte Routine-, Hilfs- und Nebenarbeiten umfassende betriebliche Ausbildung, die fehlende theoretische Fundierung der schulischen Ausbildung, die unzureichende Verzahnung schulischer mit betrieblichen Inhalten, die Vernachlässigung der Förderung besonders lernschwacher oder begabter Lehrlinge, die fehlende Professionalität des zumeist nur nebenberuflich tätigen betrieblichen Ausbildungspersonals sowie der Mangel systematischer pädagogischer Kriterien in der Durchführung der Lehrlingsausbildung kritisiert worden (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, 15 ff.).

Die Umsetzung der später weiter konkretisierten Reformvorschläge (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 88 ff.) scheiterte dann jedoch am Widerstand der Unternehmensvertreter. Die der Ölkrise ab Oktober 1973 folgende Rezession

(Wachstum 1973: 5,3 Prozent, 1974: 0,4 Prozent; vgl. BOROWSKY 1980, 58) ermöglichte es den Unternehmen, die Reformvorhaben der Bundesregierung unter Verweis auf die angespannte Lage am Arbeitsmarkt (Arbeitslose 1973: 273.000, 1975: 1.047.000), allen voran das Berufsgrundbildungsjahr und seine Anrechnungsmöglichkeit auf die Ausbildungszeit, zu torpedieren. Die politische Diskussion wurde, selbst nachdem sich die ökonomische Lage Mitte/Ende der 70er Jahre wieder etwas entspannt hatte, mit harten Bandagen ausgefochten, wobei die Vertreter der Wirtschaft auch nicht vor Erpressung zurückschreckten, indem fünf Verbände mehr Lehrstellen gegen die Rücknahme von Reformen anboten (vgl. GREINERT 1998, 97). Schließlich kippte die Unionsmehrheit im Bundesrat 1976 die geplante Novellierung des BBiG. Das Berufsgrundbildungsjahr musste 1978 Einschnitte hinsichtlich seiner didaktischen Konzeption und der Anrechnung auf die Ausbildungszeit hinnehmen (vgl. STRATMANN/ SCHLÖSSER 1990, 192). Auch bei der Finanzierung blieb nahezu alles beim Alten: Die Betriebe finanzierten den betrieblichen Teil der Ausbildung nach ökonomischen Kalkülen über die Märkte, die Berufsschulen wurden weitgehend durch die öffentliche Hand getragen (vgl. KELL 1997, 97). Auch in den 80er Jahren sollte mit Ausnahme der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe 1987 (nach einer Beratungszeit von 10 Jahren!) weiterhin nicht an den Fundamenten des tradierten Berufsbildungssystems gerüttelt werden, obwohl es Anfang bis Mitte der Dekade mit steigender Jugendarbeitslosigkeit und sinkender Ausbildungsbereitschaft der Betriebe bei wachsender Ausbildungsnachfrage durch geburtenstarke Jahrgänge zu kämpfen hatte. Auch nach der Wiedervereinigung 1989/90 blieb das duale System nahezu unangetastet und wurde auf die neuen Bundesländer übertragen (vgl. ARNOLD/MÜNCH 1995, 5).

Dass die weitgehende Tradierung bestehender Strukturen im dualen Berufsausbildungssystem vor dem Hintergrund der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels bis heute immer wieder Modernitätskritik hervorrief, überrascht kaum. So favorisierte etwa die Europäische Kommission Mitte der 90er Jahre gegenüber dem deutschen Berufsausbildungssystem ein Satellitenmodell (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995, 22 ff.). Neben den wenig bestrittenen Vorteilen des dualen Systems (relativ gute ökonomische Verwendungsperspektive, Sicherstellung minimaler qualitativer Standards, Pufferfunktion zwischen Bildungs- und Beschäfti-

gungssystem mit vermindertem Risiko der Jugendarbeitslosigkeit, Berücksichtigung individueller Ansprüche an Karriereplanung, Mobilitätsförderung, Einkommenssicherung, Identitätsentwicklung) sind das Berufsprinzip, das unzureichende Deckungsvermögen des gesamtwirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs, der Rückgang des Ausbildungsstellenangebots, die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung, der Attraktivitätsverlust dualer Berufsausbildung, die Heterogenität der Auszubildenden, die betriebliche und schulische Ausbildungsqualität und die Effizienz der Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule weiter Gegenstand der Kritik (vgl. EULER 1998, 4 ff.).

1.3.2.1 Das Berufsprinzip

Das Berufsprinzip stellt einen zentralen Eckpfeiler dualer Berufsausbildung dar (siehe 1.1.2), der seit den 60er Jahren nahezu durchgehend kritisiert wird. Die Umbrüche im Beschäftigungssystem, so die Kritiker, machen das statische Berufsprinzip zumindest fragwürdig (vgl. z.B. GEIBLER/ KUTSCHA 1992, 26; GEIBLER 1994, 647 ff.). U.a. wird ausgeführt, dass die Qualifikationen, die vor dem Hintergrund von Lean Production, der Globalisierung und der Dienstleistungsgesellschaft vermehrt nachgefragt werden (siehe 1.3.1), immer weniger durch eine einmalige, eher handwerklich orientierte und fachlich-operativ ausgerichtete Berufsausbildung sichergestellt werden können (vgl. ORTHEY 1999, 45; MEIFORT 1999, 183 ff.).

Diese Diskrepanz ist offensichtlich auch von der KMK erkannt worden, denn die KMK verweist in den 1999 veröffentlichten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ explizit auf den „*Wandel der Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Betrieben*“ und den „*Abbau von Hierarchien in Unternehmen, die Orientierung der Aufgaben an Dienstleistungsfunktionen und die Vernetzung von Kommunikation und Information*“ (KMK 1999, 3 ff.). Die KMK fordert daraufhin, schulische Curricula entlang von Lernfeldern zu konstruieren, um die „*Anpassung an veränderte Qualifikationsanforderungen*“ sicherzustellen und die

„Entwicklung von Handlungskompetenz“ (KMK 1999, 4) zu beschleunigen. Handlungsorientierung bedeutet in diesem Kontext, „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 1999, 9). Oberflächlich betrachtet könnte man vermuten, dass die lernfeldorientierte Curriculumkonstruktion über den engen Berufsbezug der bisherigen Lehrpläne hinaus dimensioniert sei. Liest man jedoch weiter, so verengt die KMK ihre zunächst breitere Interpretation der Kategorie *Handlungskompetenz* wieder auf berufliche Kontexte: „Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln. (...) Dies bedeutet für den Rahmenlehrplan, dass die Beschreibung der Ziele und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgt. [...] Lernen soll vor allem an die Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden sein [...], mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit“ (KMK 1999, 10) geschaffen werden.

Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass die für das duale System Verantwortlichen in der Frage des Berufsprinzips weiter „in fester Abwehrhaltung auf einer Linie“ (EULER 1998, 153) stehen bzw. in „dualer Berufsausbildung“ (hervorgehoben R.K.) auch zukünftig „eine wichtige Basis für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit“ (BMBF 2005, 1) Deutschlands sehen.

1.3.2.2 Die Deckung des volkswirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs

Dass duale Berufsausbildung insbesondere in Berufen bzw. Sektoren stattfindet, die am Arbeitsmarkt nur unterdurchschnittlich nachgefragt werden (Bau, Ernährung), und sich zukunftssträchtige Bereiche, insbesondere im Dienstleistungssektor, zunehmend vom dualen System abwenden, wird auch unter der Überschrift „qualitative Modernitätskrise der Angebotsseite“ (REINISCH 1999, 62) verhandelt. Kritiker bemängeln auch das Fehlen von Ausbildungsberufen, die zu neuartigen Tätigkeitsfeldern passen, die zu langsame Modernisierung veralteter Berufs-

bilder und das zu niedrige Qualifikationsniveau von dual ausgebildeten Jugendlichen.

Reformvorschläge zielen darauf, die Ordnungsverfahren zu beschleunigen und verstärkt neue Berufsbilder zu konzipieren bzw. obsolete zu aktualisieren (vgl. EULER 1998, 6). Zwischen 1996 und 2003 wurden 146 von ca. 350 Ausbildungsordnungen überarbeitet, 47 neu konzipiert. Insbesondere mit den neuen IT-Berufen (Fachinformatiker, Informatikkaufmann, IT-Systemelektroniker, IT-Kaufmann) und kaufmännischen Dienstleistungsberufen (Kaufmann im Gesundheitswesen, Sport- und Fitnesskaufmann, Veranstaltungskaufmann) beanspruchen die Befürworter des dualen Systems, den Veränderungen des technisch-ökonomischen Wandels Rechnung zu tragen. Zusätzlich ermöglicht es das novellierte BBiG (§ 5 II 1), konsekutive Ausbildungsgänge zu offerieren.

Ob diesen Reformen Erfolg beschieden sein wird, bleibt abzuwarten. Denn 2003 wurde weiterhin fast die Hälfte (773.206) der registrierten 1.581.629 Auszubildenden handwerklich qualifiziert (vgl. BMBF 2005, 109 ff.), wobei bezweifelt werden kann, dass sie in Dienstleistungsberufen entsprechend ihrer Bedeutung im Beschäftigungssystem ausgebildet wird.

1.3.2.3 Der Rückgang des Ausbildungsstellenangebots

Die nicht zufriedenstellende Deckung der Ausbildungsstellennachfrage markiert den öffentlichkeitswirksamen Teil der bildungspolitischen Modernisierungsdiskussion. Nachdem die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zwischen 1996 und 1999 schon nicht gedeckt werden konnte, erreichte die Misere nach den beinahe ausgeglichenen Jahren 2001 (+ 4.073) sowie 2002 (-5.378) 2003 mit 20.175 und 2004 mit 31.182 fehlenden Ausbildungsstellen ihren vorläufigen Höhepunkt (vgl. BMBF 2003a; BMBF 2005, 7). Dies gilt insbesondere für die neuen Bundesländer einschließlich Berlin. Hier übersteigt seit 1992 ununterbrochen die Ausbildungsplatznachfrage das entsprechende Angebot (vgl. BMBF 2005, 7). Mögliche Ursachen des nicht ausreichenden Stellenangebots werden insbesondere im zunehmenden Kostendruck, der angespannten Konjunkturlage und dem sukzessive an-

gestiegenen Sockel der Altbewerber, die im Folgejahr zusätzlich zu den Erstbewerbern auf den Markt strömen, vermutet.

Reformvorschläge zielen auf Kostenentlastungen für die Ausbildungsbetriebe. In diesem Zusammenhang werden etwa die Reduzierung des Berufsschulunterrichts sowie der Abbau kostenwirksamer Regelungen des Ausbildungsrechts diskutiert (vgl. EULER 1998, 8). Umgesetzt wird dagegen schon die Subventionierung oder Vollfinanzierung dualer Berufsausbildung durch den Staat, etwa im Rahmen von Förderprogrammen des Bundes (z.B. „ERP-Ausbildungsplatzprogramm“, „STA-Regio“) oder der Länder (z.B. „Regio-Kompetenz-Ausbildung“). Hinzu kommen Maßnahmen zur Ausbildungsgewinnung ausländischer Betriebe („Kausa“) und Vereinbarungen der Tarifvertragsparteien zur Ausbildungsplatzsicherung (vgl. BMBF 2005, 53 ff., 352 ff.). Der Erfolg der Maßnahmen wird vom BMBF immer wieder herausgestellt: Im Rahmen des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit waren 2002 insgesamt 137.568 Eintritte, mithin 20 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, zu verzeichnen. In den neuen Ländern einschließlich Berlin wurden 2002 34 Prozent der Auszubildenden im Rahmen von Maßnahmen nach SGB III qualifiziert (vgl. BMBF 2003, 10). Für die Jahre 2004 bis 2007 wurden ferner Finanzmittel zur Förderung 14.000 zusätzlicher Ausbildungsplätze in den neuen Ländern in Aussicht gestellt (vgl. BMBF 2005, 53).

Die für die Jugendlichen positiven Auswirkungen staatlicher Unterstützungsprogramme am Ausbildungsstellenmarkt können nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Leistungsgrad des dualen Systems tatsächlich noch geringer ist, als den publizierten Stellenbilanzen ohnehin zu entnehmen ist. Schließlich ist das Funktionieren des Ausbildungsstellenmarktes nach Marktregeln ein charakteristisches Merkmal dualer Berufsausbildung, welches von einem staatlich gesetzten Berufsbildungsrecht lediglich flankiert wird (vgl. GREINERT 1997, 23).

1.3.2.4 Die Finanzierung dualer Berufsausbildung

Im Brennpunkt der Finanzierungsdebatte stehen heute weniger, wie Anfang der 70er Jahre (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, 34), die Alternativen Staat oder Markt. Vielmehr wird vor dem Hintergrund der gesunkenen Ausbildungsbe-

reitschaft der Betriebe (1994: 36 Prozent, 2003: 23,4 Prozent aller Betriebe) verhandelt, inwieweit die Kosten für Berufsausbildung zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben angemessen verteilt werden können (vgl. BMBF 2003, 65; BMBF 2005, 121). Das Konzept einer gesetzlichen Umlagefinanzierung, bei dem auch die nicht ausbildenden Unternehmen in einen Fonds einzahlen müssen, aus dem dann die gesamten betrieblichen Ausbildungskosten finanziert werden, konnte sich bislang nicht durchsetzen. Offenbar sah bzw. sieht die Unternehmerseite im Zwangscharakter der Umlagefinanzierung ihre Selbstverwaltung gefährdet. Dementsprechend bleibt das betriebliche Finanzierungsproblem offen. „Zu einem sind weder die bildungsökonomisch orientierten theoretischen Grundlagen zur Klärung der [Kosten-Nutzen-Verteilung in der Berufsausbildung, R.K.] weiter entwickelt worden, noch sind umfangreichere empirische Untersuchungen darüber durchgeführt worden“ (KELL 1997, 97).

1.3.2.5 Der Attraktivitätsverlust dualer Berufsausbildung

Zu den wichtigsten Entscheidungskriterien für Jugendliche bei der Wahl ihres Ausbildungsweges gehören (vgl. DEUTSCHE SHELL 2000, 192 ff.) Schutz vor Arbeitslosigkeit (49 Prozent), berufliche Aufgabenvielfalt (47 Prozent) und gute Verdienstmöglichkeiten (43 Prozent). Insofern die Arbeitslosenquoten Hochschulqualifizierter deutlich unter derjenigen liegen, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, und akademisch Qualifizierte zunehmend Positionen einnehmen, die vormals von Absolventen des dualen Systems bekleidet wurden (vgl. DOSTAL 2005, 4 ff.), kann nachvollzogen werden, dass immer mehr Jugendliche ein Studium bevorzugen. Dies belegen auch die einschlägigen statistischen Veröffentlichungen, denn seit Beginn der 70er Jahre nehmen immer mehr Jugendliche einer Alterskohorte ein Studium auf (1970: 11,3 Prozent; 1980: 21,7 Prozent; 1990: 33,5 Prozent; 2000: 36,6; vgl. BMBF 2002a, 90). Zudem entscheiden sich immer mehr Jugendliche dafür, zusätzlich zu einer Berufsausbildung ein Studium zu absolvieren. So liegt der Anteil der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung in den Wirtschaftswissenschaften seit mehreren Jahren konstant bei 70 Prozent (vgl. EULER 1998, 86).

Mögliche Reformvorschläge zur Steigerung der Attraktivität dualer Berufsausbildung müssten auf die Aufwertung der Ausbildungsabschlüsse durch zusätzliche Berechtigungen zielen, beispielsweise in Form von Bildungsangeboten, die Studium und berufliche Qualifizierung miteinander kombinieren. Letzteres wird bereits seit über zwanzig Jahren von Berufsakademien angeboten (duales Studium). Allerdings werden Berufsakademien allenfalls partiell zum Berufsausbildungssystem gezählt.

Inzwischen hat der Gesetzgeber reagiert. So ermöglichen es die §§ 2 III und 5 II 5 des zum 1. April 2005 novellierten BBiG bis zu einem Viertel der Ausbildung im Ausland zu absolvieren bzw. auf freiwilliger Basis Zusatzqualifikationen erwerben zu können. Inwieweit diese Möglichkeiten die Attraktivität dualer Berufsausbildung vergrößern können, bleibt abzuwarten. Zu vermuten ist aber, dass Erfolge ausbleiben, so lange Zusatzqualifikationen nicht langfristig bessere Karrierechancen versprechen und/oder zur Fortsetzung der Qualifizierung an einer Hochschule berechtigen.

1.3.2.6 Die heterogenen Eingangsqualifikationen der Auszubildenden

22,3 Prozent der Jugendlichen, die 2003/04 einen Ausbildungsvertrag neu abgeschlossen hatten, verfügten über einen Hauptschulabschluss. 13,2 Prozent hatten zuvor beruflichen Schulen (Berufsfachschule, Berufsvorbereitungsjahr) besucht. Ihnen standen 38,5 Prozent Realschulabsolventen mit Abschluss gegenüber. 19,1 Prozent der Jugendlichen hatte zuvor die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nachgewiesen (vgl. BMBF 2005, 89). Skeptiker bezweifeln, ob das duale System den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen dieser Klientele bis dato gerecht wurde.

Reformvorschläge werden unter dem Schlagwort Modularisierung (vgl. z.B. SLOANE 1997, 223 ff.) diskutiert und differenzieren sich in drei Richtungen aus (vgl. EULER 1998 12 ff.): Ein erster Vorschlag zielt auf die grundsätzliche Reorganisation des dualen Systems in modularisierter Form, worunter die Kombination von Grund- und Ergänzungsbausteinen zu verstehen ist. Offen bleibt, welcher Form der Modularisierung der Vorzug gegeben werden soll: Das Differenzie-

rungsmodell zielt auf die Aggregation neuer Gesamtkompetenzen einschließlich Doppel- oder Mehrfachqualifikationen durch modular zerlegte Ausbildungsgänge. Das Supplementierungsmodell bzw. Erweiterungskonzept beinhaltet Zusatzqualifikationen, die im Anschluss an die Ausbildung (Konsekutivvariante) oder parallel dazu (Integrationsvariante) geschaltet werden können. Das Fragmentierungsmodell bzw. Singularisierungskonzept stellt auf selbstständig existierende und zertifizierbare Module ab (vgl. DEIBINGER 1996, 191 ff.). Eine zweite Diskussionslinie zielt auf die Zusatzqualifizierung leistungsstarker Auszubildender. Unschärfen zeichnen sich hier an der Verbindungslinie zwischen Aus- und Weiterbildung ab, aber auch im Hinblick auf die Finanzierung der entstehenden Mehrkosten. Schließlich werden drittens theoriegeminderte Stufenausbildungsgänge für leistungsschwache Auszubildende kontrovers verhandelt. Einerseits, so die Befürworter, sei der Bedarf für sogenannte "Einfach-Ausbildungsgänge" nicht wegzudiskutieren, andererseits, befürchten die Skeptiker eine schleichende Absenkung der Gesamtstandards. Zudem würden die Schwierigkeiten der leistungsschwachen Klientele lediglich zeitlich verschoben, nämlich auf den Übergang in das Beschäftigungssystem – an der zweiten Schwelle des Arbeitsmarkts droht Arbeitslosigkeit. Schließlich sei mit einer weiter niedrigen Nachfrage nach gering Qualifizierten am Arbeitsmarkt zu rechnen, es werde demnach nicht bedarfsgerecht ausgebildet. Während die grundsätzliche Reorganisation des dualen System nach dem Prinzip der Modularisierung sich nicht durchsetzen konnte, finden sich im reformierten BBiG Regelungen, welche die an zweiter und dritter Stelle genannten Reformvorschläge aufgreifen, etwa die verkoppelte Stufung von zwei- mit dreijährigen Ausbildungsberufen (§ 5 II 1 BBiG) und den freiwilligen Erwerb von Zusatzqualifikationen (§ 5 II 5 BBiG).

Auch hier kann der Reformersfolg zunächst nur abgewartet werden. Der Ausbildungsmarkt hat allerdings schon längst reagiert, indem sich eine Berufehierarchie etabliert hat, die den Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen über den allgemeinbildenden Schulabschluss der Jugendlichen reguliert. Die neu konzipierten Berufe (29,9 Prozent), insbesondere IT-Berufe (40,8 Prozent), aber auch kaufmännische Dienstleistungsberufe (Bankkaufleute 55,2 Prozent, Versicherungskaufleute 54,2 Prozent, Industriekaufleute 41,1 Prozent) werden überproportional von Hochschulzugangsberechtigten (Anteil aller Auszubildenden 19,2 Prozent)

erlernt. Dagegen sind die Chancen für Bewerber mit Hauptschulabschluss, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, weitgehend auf das Handwerk, den Bausektor und wenige industrielle Facharbeiterberufe begrenzt. So wurden 2003 Berufsausbildungen zum Fachverkäufer/Fachverkäufer für das Nahrungsmittelhandwerk (68,2 Prozent), Maler/Lackierer (64 Prozent) und Frisör (55,1 Prozent) überwiegend von Hauptschulabsolventen (Anteil aller Auszubildenden: 1998: 22,3 Prozent) ergriffen (vgl. BMBF 2005, 89 ff.).

1.3.2.7 Die Qualität der Ausbildungsorte

(1.) Die betriebliche Ausbildungsqualität

Die betriebliche Ausbildungsgüte wird im Gegensatz zu derjenigen der Berufsschulen wenig diskutiert. Möglicherweise verhindert die Deckung der hohen Ausbildungsstellennachfrage das Aufkommen einer Qualitätsdebatte. Immerhin liegen eine Reihe empirischer Befunde vor, auf deren Grundlage (Kriterien: Ausbildungsabbrecherquoten, Qualifikation des Ausbildungspersonals, didaktisch-kommunikative Gestaltung der Ausbildung, Prüfungskonzeptionen), allerdings nur fragmentarisch und mit widersprüchlichem Ergebnis, Aussagen zum Gefälle der Ausbildungsqualität in den Betrieben getätigt werden können. Einerseits bewerten Auszubildende ihre betrieblichen Ausbilder verhalten positiv, obwohl letztere in der Regel allenfalls nach den Vorschriften der Ausbildereignungsverordnung pädagogisch vorbereitet werden. Andererseits klagen viele über einen starken Anteil an Hilfs- und Routinearbeiten in der Ausbildung und sehen keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ihrer aktuellen Berufsausbildung und einer späteren Berufstätigkeit. Auch an Hand der Abbrecherquote, die in den vergangenen zehn Jahren bei 20 bis 25 Prozent lag, kann die betriebliche Ausbildungsqualität schwer bewertet werden, weil nicht eindeutig zwischen den subjektiven Befindlichkeiten der beteiligten Personen und tatsächlich zweckrationalen Qualifikationserwägungen differenziert werden kann (vgl. EULER 1998, 109 ff., BMBF 2005, 105). Gleichwohl werden immer wieder Reformansätze, etwa die didaktische Selbstversorgung der Betriebe, Modellversuche und Förderprogramme diskutiert und/oder umgesetzt (vgl. EULER 1998, 16 ff.). Beispielhaft hierfür stehen etwa die aus öf-

fentlichen Mitteln finanzierten Großversuche PETRA und PETRA PLUS der Siemens AG zur Förderung der projekt- und transferorientierten Ausbildung (vgl. BORETTY 1988, 1997). Auch die Reform des BBiG tangiert qualitätsrelevante Gesichtspunkte: Die Möglichkeit der Stufenausbildung nach § 5 II 1 BBiG ermöglicht es Auszubildenden, eine Berufsausbildung nach der ersten Stufe mit Abschluss zu beenden. Bislang hätten diese Auszubildenden zu den Abbrechern gezählt werden müssen. Das Absolvieren von Ausbildungsabschnitten bis zu einem Viertel der Gesamtdauer im Ausland (§ 2 III BBiG) bietet die Gelegenheit, fremdsprachliche und/oder interkulturelle Inhalte verstärkt zu gewichten und so die Berufsausbildung zumindest zu bereichern. Die Möglichkeit, Prüfungsleistungen nunmehr ausbildungsbegleitend abzufragen (§ 5 II 2 BBiG) kann dazu genutzt werden, Prüfungsinhalte unmittelbarer mit den jeweiligen Handlungsfeldern zu verschränken. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind die mit der Reform des BBiG verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten geeignet, das Erscheinungsbild dualer Berufsausbildung zu verbessern. Der Umfang tatsächlicher Qualitätsverbesserungen müsste dann aber im Rahmen empirischer Forschungsprojekte in den Betrieben überprüft werden.

(2.) Die Ausbildungsqualität der Berufsschulen

Die Kritik an der Ausbildungsqualität der Berufsschulen ist vielschichtig: schwerfällige Verwaltung, unzulängliche Ausstattung, Überalterung des Kollegiums, heterogene und teilweise schwierige Klientele, Unterrichtsausfall, mangelhafter Praxisbezug, didaktische Rückständigkeit und Überforderung der Schule in Bezug auf gesellschaftliche Probleme. Ungeachtet, ob Kritiker tatsächlich an der Leistungsverbesserung von Berufsschulen interessiert sind, oder die Debatte dazu nutzen möchten, bildungspolitische Interessen, wie etwa die Streichung des zweiten Berufsschultags, durchzusetzen, lassen sich zwei grundlegende Reformlinien identifizieren (vgl. EULER 1998, 131 ff.):

Dies ist einerseits die didaktische und curriculare Erneuerung dualer Ausbildung, etwa in Form der Lernfeldkonzepte oder bildungsgangbezogener Curriculumentwicklung. Hierauf ist in der einschlägigen Literatur bereits umfassend (vgl. z.B. BADER/SLOANE 2000 und 2002), auch kritisch (vgl. z.B.

HUISINGA/LISOP/SPEIER 1999), eingegangen worden. Mit der Konzeption neuer oder der Modernisierung älterer Bildungsgänge sind zudem die damit verbundenen Curricula novelliert worden (vgl. EULER 1998, 137 ff.). Da gerade die neuen Bildungsgänge mit hohem Modernitätsanspruch von Hochschulzugangsberechtigten nachgefragt werden (vgl. BMBF 2005, 93), bleibt allerdings zu fragen, ob die erwünschte Qualitätsverbesserung nicht zum Preis berufsausbildungsinterner Selektion erkaufte worden ist.

Die zweite Reformlinie zielt darauf, attraktivere und konkurrenzfähigere Bildungsgänge zu konzipieren, die im Verantwortungsbereich der Schulen liegen. Prototypisch hierfür stehen Bildungsgänge der Berufsfachschulen (Beispiel: Kaufmännischer Assistent) oder vollschulisch doppelqualifizierende Bildungsgänge, die Berufsausbildung und den Erwerb der Hochschulreife miteinander verschränken (z.B. die nordrhein-westfälischen Kollegschen). Das Modernisierungspotential dieser Bildungsgänge ist jedoch regional begrenzt, weil sie nach Länderrecht geregelt sind. Hier könnten länderübergreifende Kooperationen helfen.

(3.) Die Lernortkooperation zwischen Schulen und Betrieben

Der Begriff „duales System“ vermittelt den Eindruck, die Partner Berufsschule und Ausbildungsbetrieb seien gleichberechtigt. Dies ist aber allein schon aufgrund der längeren Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb zu hinterfragen. Neben der zu erwartenden höheren Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung sprechen das Übergewicht der Arbeitgeber in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern, die weitgehende Bedeutungslosigkeit der Berufsschulzeugnisse und die Tatsache, dass der Ausbildungsvertrag ohne Beteiligung der Berufsschule geschlossen wird, dafür, dass der betriebliche Lernort dominiert. Kritiker sehen hierin ein Kooperationserschwernis (vgl. EULER 1998, 118, 127).

Empirische Untersuchungen belegen, dass in erster Linie *„in Betrieben mit gering strukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem sie auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen beschränken. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung und Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen; insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der*

Auszubildende entweder als Problem- oder Verwaltungsfall auftritt“ (BERGER/WALDEN 1995, 421). Überraschenderweise begründet dieser Zustand in der Regel für keine der beteiligten Parteien einen Veränderungsdruck (vgl. ZEDLER/KOCH 1992, 34). Mögliche Motive für diese Zurückhaltung können individuell begründet sein, etwa in der psychischen Distanz zwischen Lehrern und Ausbildern, divergierenden Vorstellungen von Berufsausbildung und nicht zuletzt fehlender Kooperationserfahrung. Auf der Systemebene bremsen vermutlich unterschiedliche Interessenlagen der Teilsysteme Schule und Betrieb, etwa die Befürchtung der Arbeitgeberseite, ihr Übergewicht zu verlieren, etwaige Kooperationsbemühungen. Ein dritter Forschungsstrang beleuchtet Konzepte und Anwendungsbeispiele für methodische Realisationsformen von Lernortkooperationen. Auf das Erproben besonders gelungener Kooperationen im Rahmen von Modellversuchen zielten hier erste Reformvorschläge. Grundsätzlich entscheiden sich die Beteiligten für intensivere Kooperation, wenn sie bessere Resultate versprechen als die bisherige erzielen konnte (vgl. EULER 1998, 121 ff.).

Offenbar ist selbst der Gesetzgeber von der traditionellen Lernortkooperation Betrieb/Schule nicht uneingeschränkt überzeugt, denn das neue BBiG sieht seit April 2005 duale Ausbildung nicht mehr nur an den Lernorten Betrieb und Schule vor, sondern auch in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen (§ 2 I BBiG). In welchem Umfang die Lernorte nach § 2 II BBiG zusammenarbeiten bleibt ebenso offen wie die Frage nach der Art und Weise, wie Betriebe und Schulen mit sonstigen Berufsbildungseinrichtungen kooperieren können oder sollen.

1.3.2.8 Schlussfolgerungen

Die eingeleiteten Reformen verheißen Modernisierungsimpulse, insbesondere mit Blick auf den Erwerb interkultureller bzw. fremdsprachlicher Kompetenzen im Rahmen von Auslandsaufenthalten (§ 2 III BBiG), in Bezug auf inhaltliche Differenzierungsmöglichkeiten (Stufung, Zusatzqualifikationen) in Abhängigkeit des Leistungsvermögens der Auszubildenden (§ 5 BBiG) sowie im Kontext erweiterter Spielräume bei der Beteiligung von Lernorten (§ 2 I und II BBiG). Auch die Verabschiedung neuer Ausbildungsberufe und die Umstellung der Rahmenlehr-

pläne auf Lernfelder können als Versuch interpretiert werden, das duale System zu modernisieren.

Da die strukturellen Fundamente des dualen Systems (siehe 1.1.2), insbesondere das Berufsprinzip (1.) und die korporative Organisationsstruktur (4.), unangetastet geblieben sind, drängt sich der Verdacht auf, dass die Reformer die Modernisierungskritik nur oberflächlich aufgenommen haben. Die trotz staatlicher Subventionen nun schon seit mehreren Jahren fehlenden Ausbildungsstellen (3.) sowie die schon in den 90er Jahren konstatierte qualitative Angebotslücke nähren den Verdacht, dass die geringe Allokationsleistung des dualen Systems strukturell bedingt ist. Hierfür spricht auch die kaum mehr zufriedenstellende Integrationsleistung des dualen Systems, welche sich unter anderem dahingehend konkretisiert, dass Hochschulzugangsberechtigte die traditionelle Klientele dualer Berufsausbildung verdrängen und Hauptschulabsolventen immer geringere Chancen haben, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Da Funktionen und Leistungen dualer Berufsausbildung zum Teil erheblich voneinander abweichen und sich in den vergangenen drei Jahrzehnten die Struktur des dualen Systems im Gegensatz zu den Anforderungen am Arbeitsmarkt – Stichworte Lean Production, Globalisierung und Dienstleistungsgesellschaft (siehe 1.3.1) – kaum gewandelt hat, kann zu Recht von einer Modernitätskrise gesprochen werden. Dies lässt sich auch modernisierungstheoretisch untermauern.

1.3.3 Modernisierungstheoretische Bezüge

Die Theorie reflexiver Modernisierung geht davon aus, dass die in der Epoche der Ersten Moderne institutionalisierten Struktur- und Systemunterstellungen (Nationalstaat, Individualisierung durch ständisch eingefärbte kollektive Lebensmuster, Vollbeschäftigung) bzw. Prozess- und Handlungsselbstverständlichkeiten (Ausbeutung der Natur, Verwissenschaftlichung, funktionale Differenzierung) vor dem Hintergrund des Strukturwandels nicht mehr greifen (siehe 1.2.2). Ausgehend hiervon lassen sich mittelbare und unmittelbare Anknüpfungspunkte zur Modernitätskrise des dualen Systems erschließen.

Mittelbare Anknüpfungspunkte ergeben sich in Bezug auf die Transformation der ehemaligen COMECON-Staaten und die Globalisierung, in deren Folge nicht nur die nationalstaatliche politische Ordnung Europas in einen beschleunigten Auflösungsprozess geraten ist, sondern auch die ökonomische. Vor allem die Öffnung des früher national begrenzten Beschäftigungssystems und die Segmentierung des Arbeitsmarktes (siehe 1.3.1) betreffen den funktionalen Bezugsrahmen dualer Berufsausbildung. Schließlich gehören die Entwicklung des Arbeitsvermögens und die Reproduktion des gesellschaftlichen Ordnungsgefüges zu den Grundfunktionen wirtschaftsbezogener Bildung (siehe 1.1.1).

Unmittelbare Ansatzpunkte ergeben sich in zweierlei Hinsicht: Einerseits spiegelt sich in der korporativen Struktur dualer Berufsausbildung (siehe 1.1.2) das in der Ersten Moderne etablierte Prinzip der Individualisierung durch ständisch eingefärbte kollektive Lebensmuster (siehe 1.2.2), welches in der Zweiten Moderne ebenso unter Druck geraten ist (siehe 1.3.2) wie andererseits das Berufsprinzip (siehe 1.1.2). Das Berufsprinzip (siehe 1.1.2, 1.3.2) wiederum repräsentiert die in der ersten industriellen Revolution etablierte Arbeitsorganisation funktionaler Differenzierung. Dies lässt sich unter Zuhilfenahme des zu Beginn des Kapitels eingeführten Instrumentariums graphisch darstellen.

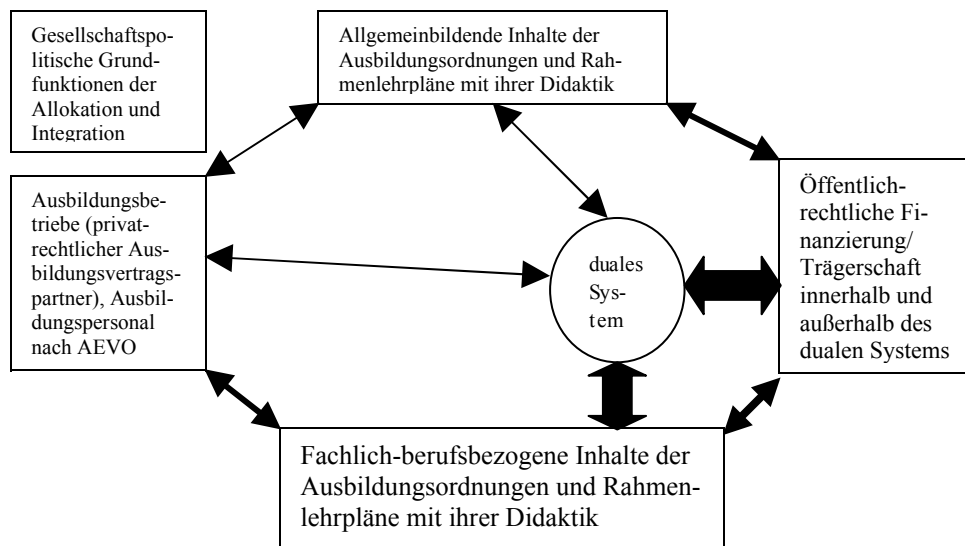


Abbildung 3: Ungleichgewicht im System dualer Berufsausbildung (in Anlehnung an: HUISINGA/LISOP 1999, 15)

Entlang der horizontalen Ebene des „Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs“ kann nachvollzogen werden, dass sich im dualen System quasi eine

„schleichende Verstaatlichung“ eingestellt hat, weil sich immer mehr Unternehmen aus der dualen Berufsausbildung verabschieden und fehlende Ausbildungsplätze entweder von der öffentlichen Hand subventioniert werden oder die Jugendlichen teils freiwillig, teils notgedrungen, auf Ausbildungsalternativen ausweichen, insbesondere an berufsvorbereitenden oder -qualifizierenden Schulen außerhalb des dualen Systems. Das Charakteristikum dualer Berufsausbildung, nämlich eines nach Marktregeln funktionierenden Ausbildungssektors, welcher von einem staatlich gesetzten Berufsbildungsrecht lediglich flankiert bzw. gesteuert wird, tritt, solchermaßen betrachtet, zugunsten direkter berufsbildungspolitischer Interventionen weiter in den Hintergrund.

Andererseits zeigt sich auf der vertikalen Ebene, dass das in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen weiterhin dominierende Berufsprinzip, d.h. die inhaltliche Zentrierung auf funktionenbezogene Verkehrsformen nicht mehr in Kongruenz zu den veränderten Anforderungsprofilen in Arbeitswelt und Gesellschaft steht, weil am Arbeitsmarkt zunehmend allgemeinbildende Kompetenzen nachgefragt werden.

Vermag Entrepreneurship einen tragfähigen Ansatz zum Bewältigen dieses Ungleichgewichts beizutragen?

2 Entrepreneurship im Spiegel der reflexiven Modernisierung

Das zweite Kapitel soll zeigen, dass Entrepreneurship allgemein eine geeignete Kategorie darstellt, um den Herausforderungen der Zweiten Moderne begegnen zu können. Dazu werden zuerst Genese, Verlauf und Stand der bisherigen Entrepreneurship-Diskussion (2.1) umrissen. Anschließend werden Verschränkungsmöglichkeiten zu modernisierungstheoretisch fundierten Krisenbewältigungsstrategien herausgearbeitet (2.2).

2.1 Zum Radius der Entrepreneurship-Diskussion

Die etymologischen Wurzeln des Begriffs „Entrepreneurship“ liegen im Lateinischen und Französischen. *Prehendere* bzw. *entreprendre* lässt sich mit „anstrengen“ oder „unternehmen“ übersetzen. Der Begriff „Entrepreneur“ wurde erstmals während des 16. Jahrhunderts in Frankreich verwendet, und zwar im Sinne von „Glücksritter“. Entrepreneure heuerten Söldner an und übernahmen Dienste für unterschiedliche Zwecke. Ab dem 17. Jahrhundert und während des Merkantilismus tauchte der Begriff erstmals in ökonomischen Schriften auf. Er bedeutete soviel wie „Projectmacher“. Dies waren Akteure, die öffentliche Aufträge abwickelten, neue landwirtschaftliche Techniken einführten oder auch eigenes Kapital in Industrien investierten (vgl. MARTINELLI 1994, 476). Parallel zur im 18. Jahrhundert zunehmenden Eigenverantwortung jener „Projectmacher“, die sich in Erfolgsbeteiligungen realisierte, begann das nationalökonomisch motivierte Interesse an Entrepreneurship sprunghaft anzusteigen (vgl. FALLGATTER 2002, 12).

2.1.1 Nationalökonomisch motivierte Interessen

Merkantilisten (z.B. CANTILLON, TURGOT), Klassiker (z.B. SMITH, SAY, MANGOLDT, MILL, VON THÜMEN), Marxisten, Vertreter der historischen Schule (z.B. LIST, SOMBART, WEBER) und Neoklassiker (z.B. HAWLEY, KNIGHT, MENGER, MARSHALL, WIESER) fokussierten in erster Linie die

einzel- und gesamtwirtschaftlichen Funktionen von Entrepreneuren (vgl. BLUM/LEIBBRAND 2001, 9 ff.; DIENSBERG 1999, 59):

- „*The entrepreneur is the person who assumes the risk associated with uncertainty*” (u.a. CANTILLON, VON THÜMEN, MANGOLDT, MILL, HAWLEY).
- “*The entrepreneur is an organizer and coordinator of economic resources*” (u.a. SAY, WALRAS, WIESER, SCHMOLLER, SOMBART, WEBER).
- “*The entrepreneur is an industrial leader*” (u.a. SAY, SAINT-SIMON, A. WALKER, F. WALKER, MARSHALL, WIESER, SOMBART, WEBER).
- “*The entrepreneur is a manager or super-intendent*” (SAY, MILL, MARSHALL, MENGER.). “

Demgegenüber blieb die Person des Entrepreneurs lange unbeachtet (vgl. GOEL 1998, 202). Hiervon auszunehmen ist der österreichische Nationalökonom JOSEPH ALOIS SCHUMPETER. Die Grundzüge seines Unternehmerbildes umriss er in der 1911 erstmalig veröffentlichten „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“, auf die er später immer zurückkam (vgl. SCHUMPETER 1928, 476 ff., 1939 und 1962). SCHUMPETER sieht den Motor der wirtschaftlichen Entwicklung neben Bevölkerungswachstum und exogenen Determinanten (Politik, Jurisprudenz) primär in einigen wenigen Unternehmerpersönlichkeiten. Diese „*dynamischen Unternehmer*“ unterscheiden sich von normalen Geschäftsleuten („*statischen Wirten*“), indem sie – spontan und diskontinuierlich – neuartige Faktorkombinationen entwickeln und durchsetzen, z.B. innovative Produkte, Produktionsmethoden, Organisationsformen oder neuer Märkte erschließen. „*Dynamische*“ oder „*Pionierunternehmer*“ müssen nicht notwendigerweise bürgerlich-rechtliche Eigentümer des Produktivvermögens sein (SCHUMPETER 1997, 110).

Das wirtschaftswissenschaftliche Interesse an Entrepreneurship sollte in den Erweiterungen der Neoklassik jedoch weiter um die einzel- und/oder gesamtwirtschaftlich relevanten Funktionen von Unternehmen kreisen. KNIGHT führte 1921 die schon von CANTILLON formulierte Risikoträgerhypothese fort, indem er zwischen Risiko (wahrscheinlichkeitsmathematisch erfassbar) und Unsicherheit (nicht kalkulierbar) differenzierte. Wahre unternehmerische Tätigkeit, so KNIGHT, unterscheide sich von der angestellter Manager dadurch, Entschei-

dungen in *unsicheren* Situationen fällen zu können. KIRZNER (vgl. 1978) sieht in der Fähigkeit von Entrepreneuren, Informationen ausfindig zu machen und zielgerichtet auszuwerten, ihr hervorstechendes Merkmal. Solche Arbitrageure, die im Gegensatz zu SCHUMPETERS Vorstellung nicht agieren, sondern bloß reagieren, seien die zentralen Schlüsselgrößen im Marktprozess.

CASSON (1982) versuchte, eine umfassende Theorie des Entrepreneurships zu entwickeln und in die Traditionslinie der Neoklassik zu integrieren. Ungleiche Informationsverteilung, so seine Ausgangshypothese, bedinge höhere Transaktionskosten, die wiederum ökonomische Austauschprozesse reglementierten. Die Funktion von Entrepreneuren liege nun darin, diese Transaktionskosten zu minimieren. Hierzu seien komplexe Entscheidungssituationen zu bewältigen, was ein besonderes Urteilsvermögen voraussetzt. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von „*human beings of superior judgement*“ (CASSON 1982, 24). Offenbar rückte jetzt wieder mehr die Person des Entrepreneurs in den Vordergrund.

Der Ausgangspunkt der jüngeren – politischen – Entrepreneurship-Diskussion kann in Großbritannien lokalisiert werden (vgl. FALTIN 1998, 4). Die britische Volkswirtschaft war nach dem zweiten Weltkrieg nur unterdurchschnittlich gewachsen, von Stagflation, niedriger Produktivität und steigender Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Vertreter der Conservative Party vermuteten die Ursache hierfür in der von der regierenden Labour Party verfolgten nachfrageorientierten Wirtschaftspolitik und der in der britischen Bevölkerung verbreiteten „*anti-enterprise culture*“ (ITAL 1996, 10). Sie nahmen in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Forderung nach einem Paradigmenwechsel – mehr Markt, weniger Staat, kurz: Entrepreneurship – in ihr Wahlprogramm auf (vgl. CONSERVATIVE CENTRAL OFFICE, 1976, zitiert nach ITAL 1996, 67 ff.), um dieses nach den gewonnen Unterhauswahlen 1979 unter Premierministerin Thatcher konsequent umzusetzen. Existenzgründungen wurden anschließend gefördert, viele staatliche Großbetriebe wurden privatisiert (z.B. British Petroleum 1979, British Telekom, 1984, British Airways 1987). Inwieweit diese Maßnahmen hinsichtlich der anvisierten Zielsetzungen – Steigerung der gesamtwirtschaftlichen Produktivität, Wirtschaftlichkeit, Produktqualität und Beschäftigung – erfolgreich waren, ist in der einschlägigen Literatur umstritten (vgl. ITAL 1996, 126 ff.). Die Überzeugung,

dass von neu gegründeten Klein- und Mittelunternehmen positive Beschäftigungswirkungen ausgehen, wird hingegen kaum bezweifelt (vgl. auch BREUNINGER 2000, 228 ff.; WIEßNER 1997, 12):

- In den USA konnten zwischen 1969 und 1976 rund zwei Drittel der netto neu geschaffenen Arbeitsplätze in Kleinbetrieben mit unter zwanzig Beschäftigten geschaffen werden (vgl. BIRCH 1981, 3 ff.).
- In der Bundesrepublik Deutschland konnten zwischen 1980 und 1990 etwa eine Million sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze durch betriebliche Neugründungen geschaffen werden. Selbst wenn man berücksichtigt, dass von diesen Gründungen nach fünf Jahren nur noch 60 Prozent bestanden und ein Teil der Betriebe von bereits bestehenden Unternehmen gegründet wurde, lassen sich, ausgehend von 760.000 tatsächlichen Neugründungen, ca. zwei bis drei neu geschaffene sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze pro Gründung zuordnen (vgl. LAGEMANN/LÖBBE 1999, 106).
- Zwischen 1977 und 1994 stieg in der Bundesrepublik Deutschland das Beschäftigungsvolumen der Betriebe mit bis zu zwanzig Beschäftigten um 29 Prozent, während Großunternehmen mit über 500 Beschäftigten 12 Prozent (600.000 Arbeitsplätze) abbauten (vgl. LEICHT/STROHMEYER 1998, 44).
- Im internationalen Vergleich verfügten Ende der 90er Jahre die drei Industriestaaten mit den höchsten Gründungsquoten (USA, Kanada, Israel) aller untersuchten Länder (ferner Frankreich, Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Italien, Japan) über den höchsten Zuwachs des Bruttoinlandsprodukts sowie die höchsten Erwerbstätigenquoten (vgl. STERNBERG 2000, 163).

Allerdings werden Ausmaß und Qualität der erwarteten Beschäftigungseffekte diskutiert. So wird zwar von Seiten der Gewerkschaften anerkannt, dass zur Revitalisierung der Volkswirtschaft neue Unternehmen und Selbstständige benötigt werden. Gleichzeitig bemängeln die Arbeitnehmervertreter, dass viele Existenzgründer keine weiteren sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einstellen. Auch wird unter Verweis auf Studien des IAB auf das Problem der Scheinselbstständigkeit hingewiesen. Demnach waren Ende der 90er Jahre 3,9 Prozent der bundesdeutschen Wohnbevölkerung scheinselbstständig tätig. Scheinselbstständige sind wirtschaftlich abhängig Beschäftigte, die rechtlich unternehmerisches

Risiko tragen. Sie genießen im Gegensatz zu systemintegrierten Arbeitnehmern keinen Sozialversicherungsschutz. Im Falle konjunktureller Schwächeperioden sind sie, so Kritiker, besonders von Armut und sozialem Abstieg bedroht (vgl. BÖGENHOLD 2000, 780).

Neben den Beschäftigungswirkungen von Entrepreneurship wurden auch die individuellen und kollektiven Voraussetzungen von bzw. für Entrepreneurship erforscht. Damit weitet sich der Blickwinkel der zunächst nationalökonomischen Perspektive auf Beiträge der Gesellschaftswissenschaften, der Psychologie, der Psychoanalyse, der Betriebswirtschaftslehre und der Erziehungswissenschaften, wobei auf die disziplinären Überschneidungen nicht gesondert eingegangen wird.

2.1.2 Beiträge soziologischer Provenienz

Beiträge der Soziologie zielen oft auf Kontingenzen zum gesellschaftlichen „Angebot“ juristisch selbstständiger Unternehmer, wobei sich inter- und intra-gesellschaftliche Argumentationslinien unterscheiden lassen (vgl. FALLGATTER 2002, 101 ff.):

Inter-gesellschaftliche Arbeiten beziehen sich primär auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsstruktur (kollektive versus individuelle Orientierung) und dem gesellschaftlichen Stellenwert unternehmerischer Tätigkeit.

Bereits kurz nach 1900 hatte MAX WEBER den Zusammenhang zwischen sozialen und religiösen Werten, namentlich der protestantischen Ethik, und dem Motiv, unternehmerisch tätig zu werden, theoretisch analysiert. Die Antriebsfeder unternehmerischer Handlungen speise sich, so WEBER, unter anderem wesentlich aus dem calvinistischen Auserwählungsgedanken, wonach wirtschaftlicher Erfolg „ewiges Heil“ verspreche. MAX WEBER gelang es, die Auswirkung von Zweckrationalität in Form alltäglichen Handelns Einzelner und Gruppen in Bezug auf die Herausbildung von Unternehmertum und modernen Institutionen in vielen Lebensbereichen darzulegen (vgl. MARTINELLI 1994, 477 ff.). Damit schuf er den Grundstein für eine soziologische Forschungstradition, die sich mit den kulturellen Rahmenbedingungen unternehmerischer Maximen auseinander setzte.

LANDES (1951), SAWYER (1952) und LIPSET (1967) beschrieben die länderspezifisch schwankende kulturelle Legitimität von Unternehmensgründungen (historische und theoretisch-konzeptionelle Analysen). Dagegen nahmen z.B. STANWORTH/CURRAN (1976), BERGER/BERGER/KELLNER (1973) oder LANDA (1991), ebenfalls auf Basis wirtschaftshistorischer Analysen, nicht nationale, sondern ethnische Differenzen, insbesondere die Wechselwirkungen zwischen der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Minderheit und unternehmerischer Betätigung, in den Fokus. HAGEN (1962) kommt auf Basis eines Einzelfallstudienvergleichs in Entwicklungsländern zu dem Ergebnis, dass die Mitgliedschaft zu einer gesellschaftlichen Subkultur positiv mit Unternehmertum korreliert. McCLELLAND (1961) vertritt die These, dass kulturelle Werte der sozialen Umgebung in der frühkindlichen Sozialisation unternehmertypische Merkmale („Need for achievement“) hervorbringen. Insbesondere in westlichen Kulturen, so McCLELLAND, liegen diesbezüglich positive Wechselwirkungen vor. SHANE (1992, 1993) und TIESSEN (1997) fokussieren den Zusammenhang zwischen dem Stellenwert von Individualität und Unternehmerangebot. SHANE vertritt die Auffassung, dass die individualistische Ausrichtung einer Gesellschaft und unternehmerische Aktivität korrelieren, TIESSEN kommt zum gegenteiligen Ergebnis: Weil Individualismus und Kollektivismus komplementäre Variablen sind, gewinnen kollektive Orientierungen an Bedeutung.

Intra-gesellschaftliche Determinanten des quantitativen und qualitativen Unternehmerangebots können die Verfügbarkeit von Risikokapitalgebern, das Vorhandensein etablierter Unternehmer sowie qualifizierter Arbeitskräfte, Beschaffungs- und Absatzmarktzugänge, die Qualität der Infrastruktur oder die Nähe zu Hochschulen sein (vgl. z.B. BRUNO/TYEBJEE 1982, KENT 1984, VAN DE VEN 1993).

Auf Grundlage in den USA ermittelter Längsschnittdaten und Regressionsanalysen gelangt SHANE (1996, 1996a) zu dem Schluss, dass nicht nur persönliche Merkmale (Qualifikation, Lebensalter, protestantische Ethik), sondern auch volkswirtschaftliche Kenngrößen wie Pro-Kopf-Einkommen, Steuerbelastung, Ersparnisse, Nachfrage, Arbeitsplätze, politische Veränderungen, Konkurse und Lohnsätze – zumindest partielle – Einflussfaktoren des Unternehmerangebots darstellen. Auch konstatiert er, dass sich Gründungsraten fortwährend und nicht zufällig

ändern. Gründungsaktivität ist seiner Auffassung nach eine abhängige Variable der Dynamik, mit der (potentielle) Unternehmer neue Faktorkombinationen kreieren, etwa als Reaktion auf technologische Veränderungen oder die Bereitschaft von Risikokapitalgebern, Finanzmittel zur Verfügung zu stellen. MEYERHÖFER/PÜTZ (1982), DEAN/MEYER (1996), ALBACH (1997), SMITH (2000) und STERNBERG (2000) bestätigen die positive Korrelation zwischen verfügbarem Kapital und Gründungsbereitschaft.

Eine Forschungsrichtung, die sich nicht der inter- oder intragesellschaftlichen Tradition zurechnen lässt, kam in Deutschland Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts auf. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass Erwerbstätige vor dem Hintergrund sich umbruchartig verändernder betrieblicher und überbetrieblicher Arbeitsorganisation immer mehr vor der Herausforderung standen, als „*Unternehmer ihrer selbst*“ (BONß/KEUPP/KOENEN 1984, 183; JURCZYK 1985) bzw. „*Arbeitskraft-Unternehmer*“ (PONGRATZ/VOß, 2004, 9) zu agieren. Der Idealtypus des „Arbeitskraft-Unternehmers“ zeichnet sich gegenüber dem fordistischen Arbeitnehmer durch ein Mehr an Selbst-Kontrolle (verstärkte selbstständige Planung/Steuerung der eigenen Tätigkeit), Selbst-Ökonomisierung (Produktion und Vermarktung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen) sowie Selbst-Rationalisierung (wachsende bewusste Durchorganisation von Alltag und Lebenslauf, Tendenz zur Verbetrieblichung von Lebensführung) aus (vgl. PONGRATZ/ VOß 2004, 21 ff.). PONGRATZ/VOß gingen auf Grundlage leitfadengestützter Interviews mit 60 Beschäftigten in sechs Unternehmen der Frage nach, inwieweit sich in den Ausprägungen der Erwerbsorientierungen von Beschäftigten in partiell entgrenzten Arbeitsformen die Merkmale des Arbeitskraft-Unternehmers identifizieren lassen. Sie kommen zum Ergebnis, dass hinsichtlich der Dimension „Leistungsorientierung“ eine hohe Entsprechung (dominierende Haltung: Leistungsoptimierung), in Bezug auf die Elastizität zwischen Arbeits- und Privatleben eine mittlere Übereinstimmung (dominierende Haltung: geregelte Flexibilität) und auf der Ebene der berufsbiographischen Orientierung keine Korrelation (dominierende Haltung: Absicherungsmentalität) besteht. Sie verweisen in diesem Kontext auch auf statusgruppenbezogene (Angestellte und Arbeiter) und geschlechtsspezifische Differenzen (vgl. PONGRATZ/VOß 2004, 191 ff.).

2.1.3 Psychologische und psychoanalytische Erkenntnisinteressen

SCHUMPETER und SOMBART hatten schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vergleichsweise oberflächliche, zum Teil heroisierende Beschreibungen von Unternehmerpersönlichkeiten verfasst. Das Bestreben, das Wesen von Unternehmern näher zu ergründen, bildete dann den Hintergrund der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelnden psychologisch motivierten Forschungslinie. Besonders unmittelbar handlungsprägende Eigenschaften und die langfristige Motivstruktur von Entrepreneuren, aber auch mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen selbstständigen Unternehmern und angestellten Managern standen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. FALLGATTER 2002, 114 ff.).

Vor etwa 40 Jahren versuchten die Vertreter der so genannten „Traits School“ (McCLELLAND 1961, ROTTER 1966) in den USA – zunächst überwiegend theoretisch-konzeptionell – unmittelbar handlungsprägende Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, über die Unternehmer verfügen sollten. Diese Forschungslinie wurde außerhalb der Vereinigten Staaten adaptiert und, auf Grundlage empirischer Untersuchungen, erweitert (z.B. KIRZNER 1978, KLANDT 1984, GINN/SEXTON 1990, FRANK/KORUNKA 1996). Die Vertreter dieser Forschungsrichtung stimmen weitgehend überein, dass kulturübergreifend und unabhängig vom wirtschaftlichen Erfolg der Unternehmung bestimmte Persönlichkeitseigenschaften für unternehmerische Betätigung förderlich sind (vgl. etwa SEXTON/BOWMAN 1985, 130 ff.; TIMMONS 1999, 220 ff.; BHIDÈ 2000):

- hohe Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft, starkes Anerkennungsstreben (Need for achievement),
- hohes internes Kontrollbewusstsein, d.h. Erfolg wird der eigenen Leistungsfähigkeit, Misserfolg äußeren Faktoren zugeschrieben (intern Locus of Control),
- hohe Ambiguitätstoleranz, d.h. Situationen und Phasen mit mehrdeutigen Informationen werden als wünschenswerte Herausforderungen und nicht als Bedrohung empfunden,
- moderate Risikoneigung beim Abwägen von Chancen und Gefahren in Entscheidungssituationen.

Im Gegensatz zu dieser eher auf Einzelmerkmale gerichteten Perspektive entwickelte KETS DE VRIES (vgl. 1977) ein psychodynamisches Modell, welches 1978 von SARACHEK (vgl. 1978) empirisch überprüft wurde. Sarachek konnte nachweisen, dass von zweihundert erfolgreichen Unternehmern ein signifikant hoher Anteil schmerzvolle Kindheitserlebnisse erfahren hatte, die dann zu ausgeprägten Charaktereigenschaften wie Beharrlichkeit oder dem Drang nach Autonomie – Prediktoren erfolgreicher Unternehmer – führten. Die Gültigkeit dieser These ist jedoch umstritten (vgl. FALLGATTER 2002, 124).

Der Gesichtspunkt strategischer Planungskompetenz und den damit korrelierenden Persönlichkeitseigenschaften von Unternehmern (Introversion versus Extraversion, Denken versus Intuition und Bewerten versus Wahrnehmen) war Ansatzpunkt der Studie von GINN/SEXTON. Hierzu stellten sie Unternehmer schnell wachsender den langsam wachsender Unternehmungen gegenüber. Ergebnis: Gründer wachstumsorientierter Firmen planen weniger detailliert und entscheiden häufiger intuitiv (vgl. 1990, 314). Ausgeklammert blieben jedoch die Variablen Führungsstil und ökonomischer Erfolg der Unternehmung.

Motive und Wertvorstellungen sind längerfristig wirksam als unmittelbar handlungsprägende Eigenschaften. Vergleichsweise übereinstimmend kommt eine Vielzahl der – überwiegend in westlichen Industrienationen durchgeführten – Untersuchungen (z.B. MEYERHÖFER/PÜTZ 1982, HUNSDIEK 1987, BIRD 1989, FAGENSON 1993, GALAIS 1998) zum Ergebnis, dass Leistungswille, Autonomiestreben und der Wunsch nach Selbstentfaltung nachhaltige Werthaltungen sind, die in die oben genannten unternehmerischen Handlungsdispositionen münden.

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch Studien, welche negative Motivationen von Unternehmern fokussieren (z.B. BOYD/GUMPERT 1984). Demnach, so eines der Ergebnisse, werden Unternehmer signifikant häufig mit Stressoren, etwa dem Gefühl von Einsamkeit, dem Bedürfnis, ein starkes Image zu erlangen, Konflikte mit Angehörigen und nicht zufrieden gestellten Leistungsbedürfnissen konfrontiert.

Die Gegenüberstellung von Unternehmern und angestellten Managern stellt eine im Vergleich noch junge Forschungstradition dar, die in weiten Teilen auf die weiter oben aufgeführten Persönlichkeitsmerkmale zurückgreift und zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangt (vgl. FALLGATTER 2002, 131 ff.). So kommt BROCKHAUS (vgl. 1980) zu dem Schluss, dass Unternehmer gegenüber angestellten Managern über ein höheres Maß an Ambiguitätstoleranz verfügen. MÜLLER (vgl. 2000) diagnostiziert höhere Leistungsbereitschaft und interne Kontrollüberzeugung auf Seiten der Selbstständigen – anders, als etwa SEXTON/BOWMAN (vgl. 1985), die keine Divergenzen feststellen konnten. BROCKHAUS und MÜLLER konnten an gleicher Stelle auch keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf Risikoneigung und Problemlöseorientierung konstatieren.

Den Zusammenhang zwischen persönlichen Voraussetzungen und typischen Unternehmerbiographien zu erforschen bildet den erkenntnisleitenden Hintergrund der Arbeiten, die unternehmerische Ontogenese und Karriereverläufe thematisieren. SCHEIN systematisiert zwei typische Persönlichkeitsmerkmale für den Beginn einer unternehmerischen Karriere (vgl. 1978, 30): das Streben nach Autonomie sowie das Bedürfnis, etwas Neues zu schaffen. ROBINSON/SEXTON (vgl. 1994) untersuchten in einer breit angelegten empirischen Studie (Basis: US-Mikrozensus, befragt wurden 21.000 Selbstständige, 160.000 Nichtselbstständige) den Zusammenhang zwischen formaler Ausbildung bzw. Erfahrung, und der Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Existenzgründung. Die Forschungsergebnisse (vgl. FALLGATTER 2002, 130) decken sich mit Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (vgl. z.B. KLANDT 1984; HUNSDIEK 1987):

- Unternehmensgründer verfügen über eine längere durchschnittliche Ausbildungszeit als abhängig Beschäftigte.
- Mit dem formalen Grad der Ausbildung wächst die Wahrscheinlichkeit einer Existenzgründung.
- Unternehmungserfolg (Kriterium: Jahreseinkommen) korreliert positiv mit der Ausbildungszeit des Unternehmers.
- Berufliche Erfahrung wirkt sich auch, allerdings im geringeren Ausmaß als der Grad der formalen Ausbildung, positiv auf den Unternehmenserfolg aus.

2.1.4 Betriebswirtschaftliche Forschungslinien

Ab den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts rückte neben der Funktion und der Person auch der unternehmerische Prozess in den Brennpunkt betriebswirtschaftlicher Erkenntnisinteressen. Bis dahin hatte sich die Unternehmensführungslehre weitgehend auf die Führung von Großunternehmen durch angestellte Manager konzentriert. Aspekte der Planung und Organisation im Kontext der Gründung und Führung eines kleinen oder mittleren Unternehmens (auch durch den oder die Risikoträger) und Fragen nach Erfolgs- sowie Misserfolgsdeterminanten bildeten dann Schwerpunkte dieser Forschungsrichtung (vgl. FALLGATTER 2002, 141 ff.).

Heterogene Ergebnisse liefern Studien, die sich mit der kurz- bis mittelfristigen Planung unternehmerischer Selbstständigkeit befassen. Einerseits wird die systematische gedankliche Vorwegnahme der zukünftigen Geschäftsentwicklung über das Instrument des Business Plans als unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg einer Gründung angesehen (vgl. z.B. GÖBEL 1998, THIERAUF/VOIGT 2000). Andererseits wird entgegnet, dass die zumeist in quantitativen Plangrößen erfolgende Auflistung der erwarteten Geschäftsentwicklung extern induziert ist und nur über eine geringe Aussagekraft verfügt, weil die Entwicklung insbesondere innovativer Unternehmungen kaum prognostizier- bzw. quantifizierbar ist. Vergleichsweise unumstritten sind dagegen die mittelbaren Vorteile formalisierter Geschäftsplanung. In diesem Kontext werden die Legitimationsfunktion, die Lernfunktion (Reflexionsmöglichkeit von Stärken und Schwächen) und die Effizienzwirkungen (Strukturierung des Handelns) von Business Plänen hervorgehoben (vgl. MUZYKA/BIRLEY/LELUX 1996; BRÜDERL/PREISENDÖRFER/ ZIEGLER 1998).

Einbindungen in Netzwerke werden vor dem Hintergrund von Stabilitätsaspekten überwiegend positiv bewertet. So verweist SHANE (vgl. 1996, 220 ff.) unter Bezugnahme auf die Principal-Agent-Theorie und empirische Untersuchungen auf die vergleichsweise hohen Wachstumspotentiale von Franchising. Offen bleibt hingegen, inwiefern Franchisenehmer tatsächlich als selbstständige Unternehmer angesehen werden können, weil der Grad der Eigeninitiative und Entscheidungs-

fähigkeit durch die in der Regel enge vertragliche Bindung an den Franchisegeber eingeschränkt ist. Lose Koppelungen in Netzwerken, etwa Kooperationen in Form von funktionalen oder räumlichen Verbünden, vermindern ebenfalls Unsicherheit und sind mit geringeren Transaktionskosten verbunden, weil Ein- und Austritte durch niedrigere vertragliche Hürden jederzeit möglich sind. Ausschlaggebend für die Effizienz des Netzwerks ist jedoch die Ausgestaltung der Kooperationsbedingungen (vgl. KRACKHARDT 1995; FALLGATTER 2002, 149).

Betriebswirtschaftliche Erfolgsfaktorenforschung gestaltet sich insofern problematisch, weil in der Regel mehrere Erfolgskategorien in Frage kommen. Die Bandbreite reicht vom Überleben der Firma über Umsatz- und/oder Gewinnsteigerung, Mitarbeiterzahl oder Eigenkapitalrendite. Ebenso vielschichtig sind die möglichen Einflussfaktoren für betrieblichen Erfolg. HUNSDIEK/MAY-STROBL (1986) kommen z.B. zu dem Ergebnis, dass in erster Linie die Gründungskonzeption und Produktnachfrage entscheidend für den Erfolg sind. Andere Beiträge beziehen dagegen mehr die Person des Gründers ein, etwa seine bisherige Führungs- und Branchenerfahrung (vgl. SCHWENK/SHRADER 1993; COOPER/GIMENO-GASCON/WOO 1994) oder seine Einbindung in – auch persönliche – Netzwerke (vgl. BRÜDERL/PREISENDÖRFER/ZIEGLER 1998). TERPSTRA/OLSON (vgl. 1993) kommen zu der Erkenntnis, dass Erfolgsfaktoren im Verlauf des Gründungsprozesses variieren. Sie verändern sich von der Erlangung finanzieller Mittel und einer möglichst zutreffenden Markteinschätzung in der Gründungsphase hin zu Finanz- und Personalmanagement nach der Etablierung der Firma. Entscheidungsverhalten, genauer: die Schnelligkeit, mit der ein Gründungskonzept umgesetzt wird, stellt für CARTER/GARTNER/REYNOLDS (vgl. 1996) das entscheidende Erfolgsmerkmal dar. Verallgemeinerungen der Erfolgsfaktorenforschung gestalten sich aber schwierig, da die betrachteten Stichproben vergleichsweise klein sind und kulturelle, konjunkturelle oder branchenspezifische Gegebenheiten schwanken.

Ähnliche Hürden prägen die Misserfolgsfaktorenforschung. Allerdings lässt sich Misserfolg (z.B. Insolvenz) leichter fassen als Erfolg. Die Modelle von VENKATARAMAN (vgl. 1990) und LAITINEN zielen nicht nur darauf, die Ursachen des Scheiterns zu erklären, sondern auch Wahrscheinlichkeiten zu bestimmen, wobei

die hierfür am besten geeignete Kennziffer die Relation von Cash-Flow zu Schulden ist. LAITINEN typisiert vier Phasen des Scheiterns (vgl. 1992, 326):

- (1.) hohe Verschuldung bei geringem Umsatz;
- (2.) gegenüber der Planung zu geringe Umschlaggeschwindigkeit des Kapitals und/oder zu schnelles Wachstum und/oder zu geringe Rentabilität;
- (3.) unerwartet geringer Kapitalrückfluss (schlechte dynamische Liquidität);
- (4.) schlechte statische Liquidität und Schuldenrückzahlungsmöglichkeit.

Nun befindet sich die Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld zwischen wirtschaftswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Rationalitäten. Lässt sich Entrepreneurship auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht betrachten?

2.1.5 Erziehungswissenschaftliche Zugangswege

Die Idee „Entrepreneurship Education“ stammt aus den USA und verbreitete sich in Europa ab Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Im Mittelpunkt von „Entrepreneurship Education“ standen anfangs die Entrepreneurship-Lehrenden. Hier wurden insbesondere Aspekte der Legitimität, Glaubwürdigkeit und Lehrbefähigung derjenigen, die Entrepreneurship an Colleges und Fakultäten vermitteln sollten, diskutiert (vgl. HOPKINS/FELDMAN 1988, 160), wobei als zuverlässige Determinanten für die Güte von Dozenten unternehmerische Erfahrung und geschäftlicher Erfolg angesehen werden. „Entrepreneurship Education“ fragt gegenwärtig nach der Erlernbarkeit und Lehrbarkeit von Unternehmertum sowie den hierzu notwendigen Inhalten und geeigneten Verfahren (vgl. GRÜNER 1993, 485 ff.). Empirische Untersuchungen belegen, dass neben analytischen Fähigkeiten und ausreichendem Selbstvertrauen Fach- und Faktenwissen (z.B. über gesetzliche Bestimmungen, Organisation und Verwaltung, Wettbewerb und Mitarbeitergewinnung) für eine erfolgreiche Unternehmensgründung ebenso förderlich erachtet werden wie Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit, Chancen und Risiken entscheidungsorientiert abschätzen zu können. Auch der Beherrschung von Realitäts-, Erkennungs- und Kreativitätstechniken, Rhetorik, Networking und Gewinnerzielungsfertigkeiten wird eine gewichtige Rolle beigemessen (vgl. RONSTADT

1987, 46; HILLS 1988, 537; FILION 1991, 36; BANKS/TAYLOR 1991, 16), wobei Projektarbeit und Fallstudien als am besten geeignete Möglichkeiten der didaktischen Realisation angesehen werden (vgl. z.B. McMULLAN/BOBERG 1991, 14; DONCKELS 1991, 40 ff.).

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. z.B. MEAD 1968; GOFFMAN 1967; HABERMAS 1968 und 1973; MOLLENHAUER 1972; BRUMLIK 1983; JOAS 1991) beschreibt im Kern den Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als einen gesellschaftlichen Prozess, aus dem heraus sich Identität entwickelt. Zwei basale Sachverhalte werden hierbei vorausgesetzt: dass der Einzelne ein gemeinsames Symbolsystem (Sprache) mit dem anderen teilt, sodass Verständigung möglich wird, und dass der Einzelne mit stabilisierten Verhaltenserwartungen konfrontiert wird, welche die anderen an ihn richten. Hierbei wird das Vorhandensein systematischer Brüche zwischen den jeweiligen Verhaltenserwartungen angenommen. Normen, Erwartungen und Bedürfnisse sind daher von Fall zu Fall zu interpretieren. In diesem alltäglichen Kommunikationsprozess ist das Subjekt aktiv tätig, indem es Situationen und Anforderungen immer wieder interpretiert und diese ständig mit selbst entworfenem Handeln beantwortet. Die Fähigkeit, sich in die Sichtweise, Bedürfnisse, und Gefühle von Kommunikationspartnern zu versetzen (Empathie) ermöglicht es, Identität ebenso auch unter schwierigen Bedingungen erhalten zu können wie die Fertigkeit, Interaktionen trotz geringer eigener Bedürfnisbefriedigung fortzusetzen (Frustrationstoleranz), Unklarheiten und Ambivalenzen im Verhältnis von Rollenentwurf und tatsächlicher Rollenübernahme zu ertragen und gleichzeitig handlungsfähig zu bleiben (Ambiguitätstoleranz) sowie Verhaltenserwartungen reflektieren (Rollendistanz) zu können (vgl. TILLMANN 2000, 136 ff.). Dieser Eigenschaftskatalog überschneidet sich mit Grundqualifikationen, auf die auch „Entrepreneurship Education“ zielt: Beiderseits wird auf die zentrale Bedeutung von Ambiguitätstoleranz verwiesen. Auch dürfte kaum bezweifelt werden, dass Realitäts- und Erkennungstechniken sowie Rhetorik und Networking eng mit Empathie, Frustrationstoleranz und Rollendistanz verknüpft sind bzw. diese voraussetzen.

„Entrepreneurship Education“ kann also nicht nur funktional-objektivistisch mit Blick auf die Erziehung zur Übernahme unternehmerischen Risikos in einer prinzipiell marktwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Wirtschaftsordnung interpretiert werden. Eine zweite, subjektivistisch-individuelle Interpretationsmöglichkeit gestattet es, Entrepreneurship umfassender auszulegen. In diesem Sinne zielte Entrepreneurship auf Interaktionskompetenz einschließlich moralischer Urteilsfähigkeit, die allen Akteuren, also auch im marktwirtschaftlichen Wettbewerb weniger oder gar nicht erfolgreichen – unabhängig von ihrem sozialversicherungsrechtlichen Status – zu Gute kommen könnte.

Das in Deutschland erst in den 90er Jahren spürbar aufgekommene Interesse an Entrepreneurship folgt demgegenüber jedoch weitgehend dem funktional-objektivistischen Paradigma. Hier überwiegen Beiträge aus der Erwachsenenbildung, die sich zum Großteil auf den tertiären Bildungssektor beschränken. Exemplarisch hierfür stehen Titel wie „Hochschul-Spin-offs im High-Tech-Wettbewerb“ (vgl. BEER 2000) oder „Entrepreneurship in Baden-Württemberg. Hochschulen und Förderinstitutionen auf dem gemeinsamen Weg zu mehr Unternehmensgründungen?“ (vgl. KATZ 2002). Auch wurde Entrepreneurship im Kontext der Curriculumkonstruktion von wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (vgl. z.B. KLANDT 1998; KLANDT/NIEUWENHUIZEN 2001; PINKWART 2001; KOCH 2002) und mit Blick auf die Konzipierung von Existenzgründungs-Trainings thematisiert (vgl. ANDERSECK 2001).

Einige Beiträge weichen jedoch vom Vorherrschenden ab. In der Wirtschaftspädagogik wurde Entrepreneurship z.B. im Kontext der Teilautonomisierung (weiterhin staatlicher) beruflicher Bildungseinrichtungen (vgl. DUBS 1997), aus sozialisationstheoretischer Perspektive (vgl. LISOP 2000, 76 ff.) und im Zusammenhang mit projektorientierter betrieblicher Ausbildung (vgl. BORETTY 1997, FINK 2003) verhandelt. Insgesamt hält sich das wirtschaftspädagogische Erkenntnisinteresse jedoch in Grenzen: *„Geht man von der Anzahl der Veröffentlichungen mit Bezug zur Berufsbildung [...], denen Überlegungen zu Entrepreneurship und die Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln zugrunde liegen, aus, kann dieses Thema als eher randständig bezeichnet werden“* (GRÜNER 2001, 291). Diese Lücke zumindest zu verringern ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

2.1.6 Zusammenfassung und Konsequenzen

Bereits im 17./18. Jahrhundert setzte sich die Nationalökonomie mit Entrepreneurship auseinander. Dabei wurde vor allem die Funktion von Unternehmern im Prozess der volkswirtschaftlichen Entwicklung fokussiert. Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird Entrepreneurship transdisziplinär erforscht, wobei soziologische, psychologische, betriebswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen unterschieden werden können. Gesellschaftswissenschaftliche Forschungsbeiträge thematisierten primär den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsstruktur und dem Stellenwert unternehmerischer Tätigkeit (inter-gesellschaftliche Ansätze) sowie die gesellschaftlichen Determinanten des quantitativen und qualitativen Unternehmerangebots (intra-gesellschaftliche Ansätze). Forschungsstränge der Psychologie beziehen sich hauptsächlich auf die Persönlichkeit bzw. Karriereverläufe erfolgreicher Gründer, insbesondere auf deren handlungsprägende Persönlichkeitsmerkmale, ihre Motive und Wertvorstellungen. Im Gegensatz zu Beiträgen psychologischer Provenienz, die auf die Persönlichkeit erfolgreicher Unternehmer zielen, sind betriebswirtschaftliche Forschungen auf den Unternehmungs(-gründungs)prozess gerichtet, insbesondere auf die Effizienz kurz- bis mittelfristiger Geschäftsplanung. Zudem erweitern betriebswirtschaftlich orientierte Ansätze den Gegenstandsbereich der Entrepreneurship-Forschung auf Unternehmensführung durch angestellte Manager. Ebenso von Interesse sind Faktoren, die den betriebswirtschaftlichen Erfolg von Existenzgründungen beeinflussen. Der Großteil der Veröffentlichungen, die zu den Erziehungswissenschaften gerechnet werden können, fragt nach der Lehrbarkeit und Erlernbarkeit von Unternehmertum sowie den dafür maßgeblichen Inhalten und Verfahren („Entrepreneurship Education“).

Obwohl disziplinenübergreifende Verbindungslinien erkennbar sind, etwa dem Niederschlag in der Psychologie gewonnener Erkenntnisse in didaktischen Konzepten, die Unternehmertum in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen vermitteln wollen, kann konstatiert werden, dass Entrepreneurship bisher nicht einheitlich verhandelt wurde (vgl. STERNBERG 2000, 19; NERDINGER 1999, 3 ff.; FRICK 1999, 72 ff.; FRESE 1998, 1 ff.) und eine umfassende Theorie des Entrepreneurship fehlt (vgl. FALTIN 1998, 3 ff.; BLUM/LEIBBRAND 2001, 9).

Dennoch bestehen Gemeinsamkeiten. Die meisten Beiträge folgen einem funktional-objektivistischen Paradigma, in dem die Unternehmerfunktion (Risikoträgerschaft, Innovation) im Brennpunkt des Interesses steht. Weil diese Arbeit erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen verfolgt, für die die Kategorien Bildung *und* Erziehung, Subjekt *und* Objekt konstitutiv sind, erscheint es geboten, Entrepreneurship auch aus der Subjektperspektive zu betrachten.

Der Großteil der Veröffentlichungen unterstellt zum anderen, dass Entrepreneure stets erfolgreich operieren. Das durchaus mögliche Scheitern von Unternehmern sowie die daraus resultierenden persönlichen und volkswirtschaftlichen Konsequenzen werden zumeist ausgeblendet. Angesichts der nicht zu unterschätzenden Risiken, denen Selbstständige wie zunehmend auch abhängig beschäftigte „Arbeitskraft-Unternehmer“ ausgesetzt sind, erscheint es unabdingbar, im Folgenden neben den Chancen von Entrepreneurship auch die Gefahren in den Blick zu nehmen.

2.2 Modernisierungstheoretische Verschränkungsmöglichkeiten

Eignet sich nun Entrepreneurship zur Bewältigung der Modernitätskrise in der Berufsausbildung? Um dies zu klären werden zunächst auf Basis der „Theorie reflexiver Modernisierung“ erfolgversprechende Krisenbewältigungsstrategien abgegrenzt und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Zielsetzungen erwerbsarbeitsbezogener Ausbildung skizziert (2.2.1). Die mit diesen Zielsetzungen verbundenen Wissens- und Rationalitätsgrundlagen werden anschließend skizziert (2.2.2). Schließlich werden Verschränkungsmöglichkeiten zu Beiträgen der Entrepreneurship-Forschung mit dem Ziel, Anknüpfungspunkte zu identifizieren, gegenübergestellt (2.2.3).

2.2.1 Strategieoptionen zum Umgang mit der reflexiven Moderne

Für den Umgang mit den Transformationen der reflexiven Moderne kann zwischen drei idealtypisch formulierten Strategien unterschieden werden: der „Wei-

ter-so-Modernisierung“, dem „reflexiven Fundamentalismus“ und dem „reflexiven Pluralismus“ (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 48 ff.):

Die „Weiter-so-Modernisierung“ negiert die Irritationen der Zweiten Moderne und bevorzugt traditionelle Konfliktlösungsmodi. Bezogen auf die Modernitätskrise in der Berufsausbildung hieße dies, weiterhin an dualer Berufsausbildung festzuhalten. Diese Vorgehensweise widerspräche nicht nur dem klassischen Entrepreneurship-Gedanken (siehe 2.1), weil das duale System in der Tradition steht, auf Disziplinierung gerichtete Arbeitstugenden und standardisierte Inhalte zu vermitteln und nur für die Ausübung nichtselbstständiger Erwerbsarbeit zu qualifizieren (vgl. GREINERT 1998, 48 ff.). Auch droht die Fortsetzung der im ersten Kapitel diagnostizierten Modernitätskrise, da weiter auf die in der Ersten Moderne etablierten Struktur- und Systemunterstellungen sowie Handlungs- und Prozessselbstverständlichkeiten (korporative Struktur, Berufsprinzip) zurückgegriffen würde. Gerade diese, so die Theorie reflexiver Modernisierung, greifen aber nun nicht mehr (siehe 1.2.2 und 1.3.3). Daher sind Strategien zu favorisieren, die den Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne anerkennen.

Im Gegensatz zur „Weiter-so-Modernisierung“ erkennen die Strategien des „reflexiven Fundamentalismus“ und des „reflexiven Pluralismus“ den Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne an.

„Beim „reflexiven Fundamentalismus“ geht es darum, die zerbrochenen Werte und Selbstverständlichkeiten von der Familie bis zu tayloristischen Arbeitsidealen erneut als wahr und wirklich zu begründen und gegen eine „maßlose“ Modernisierung zu verteidigen“ (BECK/BONß/LAU 2001, 49). Bezogen auf die Organisation von Erwerbsarbeit wäre diese Sichtweise mit der Evolution arbeitsteiliger fordistischer Strukturen, d.h. der temporalen und regionalen Flexibilisierung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung sozialer Schutzmechanismen (vgl. PONGRATZ/VOß 2004, 26) gleichzusetzen. Vor dem Hintergrund einer solch evolutionären Organisationsentwicklung (z.B. Lean Management, Total Quality Management oder Business Re-Engineering) hätte erwerbsbezogene Qualifikation sicherzustellen, dass im operativen Geschäft tätige Arbeitskräfte erweiterte, auch planende und organisierende Aufgaben wahrnehmen können, ohne jedoch die Grenzziehungen zwischen den volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren Arbeit

und Kapital und innerhalb des betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktors, zwischen dispositiver und ausführender Arbeit zu hinterfragen.

„Der „reflexive Pluralismus“ nimmt die Dynamik des Modernisierungsprozesses auf und sucht nicht mehr nach eindeutig-endgültigen Lösungen. Stattdessen setzt er auf räumlich wie zeitlich begrenzte Restrukturierungen, die unter neuen Bedingungen selbst wieder verändert werden können“ (BECK/BONß/LAU 2001, 49).

Der Infragestellung von Grenzen zwischen ausführender und dispositiver Arbeit wird auf inner- wie außerbetrieblicher Ebene offen entgegengetreten. Erwerbsarbeitsbezogene Ausbildung hätte dann sogenannte Arbeitskraft-Unternehmer (siehe 2.1.2) zu qualifizieren. Der Arbeitskraft-Unternehmer ist ein empirisch verifiziertes Konstrukt, welches sich gegenüber dem fordistischen Arbeitnehmer durch mehr Selbst-Kontrolle (verstärkte selbstständige Planung/Steuerung der eigenen Tätigkeit), Selbst-Ökonomisierung (Produktion und Vermarktung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen) sowie Selbst-Rationalisierung (bewusste Durchorganisation von Alltag und Lebenslauf, Tendenz zur Verbetrieblichung von Lebensführung) auszeichnet (vgl. PONGRATZ/VOß 2004, 21 ff.). Arbeitskraft-Unternehmer agieren in Arbeitsgruppen, Projektteams oder Profit-Centern, im Rahmen betriebsübergreifender Kooperationen, aber auch in Form von virtuellen Unternehmen, wobei Arbeitsprozesse zeitlich und/oder räumlich hoch flexibilisiert organisiert sind (vgl. PONGRATZ/VOß 2004, 22). Da Arbeitskraft-Unternehmer sowohl sozialversicherungspflichtig als auch juristisch selbstständig tätig sein können, können sie die diffundierenden Grenzziehungen zwischen Arbeit und Kapital repräsentieren.

2.2.2 Neuartige Wissens- und Rationalitätsgrundlagen

Nun besteht die Konzeption der reflexiven Modernisierung – im Gegensatz zu postmodernen Ansätzen – auf der Notwendigkeit von Grenzziehungen, um individuelle und institutionelle Entscheidungsfähigkeit gewährleisten zu können. Dies wiederum macht neue Ab- und Eingrenzungspraktiken erforderlich (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 39). In Bezug auf die Modernitätskrise des dualen Systems

stellt sich dann die Frage, welche Wissens- und Rationalitätsgrundlagen zu vermitteln sind, damit diese Ab- und Eingrenzungspraktiken erlernt werden können.

BECK/BONß/LAU entwickeln mit Blick auf die empirische Operationalisierung der „Theorie reflexiver Modernisierung“ allgemeine Testkriterien reflexiver Wissens- und Rationalitätsgrundlagen (Zuwachs widersprüchlicher wissenschaftlicher Begründungsressourcen, Anerkennung des Nicht-Wissens und alternative, nicht-wissenschaftliche Begründungsformen, Einbeziehung unerwarteter Nebenfolgen, Schließung der Diskurse durch Ad-hoc-Institutionen der Entscheidungsfindung), die sie anschließend am Beispiel der Subjektivität exemplifizieren. Es sind dies die Individualisierung und Pluralisierung der Begründungen der Subjektabgrenzungen, die Orientierung an neuen, pluralen Identitätsmustern, die Anerkennung von Unsicherheit, Ungewissheit und unerwarteten Nebenfolgen institutioneller und individueller Entscheidungen, die kooperative Entscheidungsfindung durch Ad-hoc-Verhandlungen (Subpolitik) und die Anerkennung der Fiktionalität des Entscheidens und der Biographie (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 41 ff.)

- Mit individualisierten, pluralisierten Subjektabgrenzungsbegründungen und der Orientierung an neuen, pluralen Identitätsmustern sind Freiheitsgewinne *und* Freiheitsverluste verbunden (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 44). Das heißt, dass Individuen beim Treffen von Entscheidungen größere Chancen *und* Risiken ins Kalkül zu ziehen haben.
- In Entscheidungen ist nicht nur das Subjekt selbst, sondern sind auch andere involviert. Für hieraus entstehende Konflikte um die Zuschreibung von Verantwortung fehlen in der Zweiten Moderne Lösungsverfahren und sichere Wissensgrundlagen. Insofern hat das reflexiv moderne Subjekt ebendiese mitzugestalten. So gesehen ist es als „Quasi-Subjekt“ Resultat *und* Produzent seiner Vernetzung, Situierung, Verortung, Gestalt. Gegenüber dem einfach modernen Subjekt, welches sein Netzwerk innerhalb gegebener Grenzen lediglich interpretiert, obliegt es dem reflexiv modernen Subjekt, sein Netzwerk selbst zu kreieren und aufrechtzuerhalten (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 44). Für das reflexiv moderne Subjekt folgt hieraus zweierlei: Es muss anerkennen, dass es über den Kontext, der seine Subjektivität bestimmt, nur *mitentscheidet*, hierbei aber gleichzeitig gegenüber dem Subjekt der Ersten Moderne einen un-

gleich höheren Beitrag an selbst initiiert, aktiver Mitgestaltung zu leisten hat. BECK/BONß/LAU sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Fiktionalität des Entscheidens und der Biographie.

- Subjekte, die Entscheidungen vor dem Hintergrund von Unsicherheit, Ungewissheit und unerwarteten Nebenfolgen zu fällen haben, müssen über ein Mindestmaß an Ambiguitätstoleranz, im Falle plötzlichen Misserfolgs über Frustrationstoleranz verfügen.
- Soziale Kompetenz ist unabdingbare Voraussetzung kooperativer Entscheidungsfindung (nicht nur) im Rahmen von Ad-hoc-Verhandlungen.

Die solchermaßen konkretisierten Wissens- und Rationalitätsgrundlagen können in die Strategie des „reflexiven Fundamentalismus“ und in die des „reflexiven Pluralismus“ eingebunden werden, weil sie den Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne bzw. die Notwendigkeit reflexiver Modernisierung anerkennen.

2.2.3 Entrepreneurship als Wissens- und Rationalitätsgrundlage der Zweiten Moderne

Ausgehend von den soeben ausdifferenzierten Wissens- und Rationalitätsgrundlagen (Entscheidungsfähigkeit unter der Bedingung komplexer Chance-Risiko-Konstellationen, Kreativität und selbst initiierte Aktivität bei eingeschränkten Gestaltungsmöglichkeiten, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, soziale Kompetenz) ergeben sich mehrfach Anknüpfungspunkte zu Beiträgen der Entrepreneurship-Forschung (siehe 2.1):

- KIRZNER sieht in der Fähigkeit von Entrepreneuren, Informationen zu erschließen und auch in unsicheren Situationen zielgerichtet auszuwerten, das hervorstechende Merkmal von Entrepreneuren (vgl. KIRZNER 1978). Moderate Risikoneigung beim Abwägen von Chancen und Gefahren in Entscheidungssituationen erweist sich in diesem Zusammenhang auch aus empirischer Sicht als Erfolgsfaktor (vgl. z.B. SEXTON/BOWMAN 1985, 130 ff.; TIMMONS 1999, 220 ff.) und wird als wichtiger Bestandteil von „Entrepreneur-

ship Education“ erachtet (vgl. RONSTADT 1987, 46; BANKS/TAYLOR 1991, 16).

- Initiative, Gestaltungsfähigkeit und Innovationsfreude zeichnet auch für den SCHUMPETERschen „dynamischen“ oder „schöpferischen“ Unternehmer aus (vgl. SCHUMPETER 1997, 110). Hohe Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft erweist sich auch aus empirischer Sicht als wichtiger Faktor für Entrepreneurship (vgl. SEXTON/BOWMAN 1985, 130 ff.; TIMMONS 1999, 220 ff.; BHIDÈ 2000). Im Rahmen von „Entrepreneurship Education“ werden daher Realitäts-, Erkennungs-, Kreativitätstechniken als bedeutsame Kriterien eingestuft (vgl. RONSTADT 1987, 46; BANKS/TAYLOR 1991, 16). Das Kriterium der Kreativität bzw. Innovation ist zudem zentraler Bestandteil der Beiträge, welche die (Modernisierungs-)Funktion von Entrepreneurship aus inter- (vgl. MARTINELLI 1994, LIPSET 1967, LANDA 1991, HAGEN 1962, TIESSEN 1997) oder intra-gesellschaftlicher (vgl. z.B. BRUNO/TYEB-JEE 1982, KENT 1984, VAN DE VEN 1993, SHANE 1996, MEYERHÖFER/ PÜTZ 1982, DEAN/MEYER 1996, ALBACH 1997, SMITH 2000) Sicht erforschen.
- Hohe Ambiguitätstoleranz gilt als typisches Merkmal von Entrepreneuren (vgl. BROCKHAUS 1980; SEXTON/BOWMAN 1985, 130 ff.; TIMMONS 1999, 220 ff.; BHIDÈ 2000). Es vermag kaum zu verwundern, dass gefordert wird, Möglichkeiten zum Stärken der Ambiguitätstoleranz in die Schulung von Entrepreneuren einfließen zu lassen (vgl. RONSTADT 1987, 46; BANKS/TAYLOR 1991, 16):
- Soziale Kompetenz ist auch für Entrepreneure unabdingbar, etwa wenn lose Koppelungen in Netzwerken (z.B. Standortverbünde) funktionieren sollen (vgl. z.B. FALLGATTER 2002, 149) oder im Rahmen der Mitarbeiterführung (vgl. GÖBEL 1998). Auch dieses Merkmal ist seitens der Vertreter von „Entrepreneurship Education“ aufgegriffen worden (vgl. FILION 1991, 36).

Auch lassen sich zwischen den im ersten Kapitel (siehe 1.3.1) herausgearbeiteten Veränderungen der Anforderungsprofile am Arbeitsmarkt und Erkenntnissen der Entrepreneurship-Forschung Anknüpfungspunkte erschließen. So wurde u.a. konstatiert, dass Lean Production Sozialkompetenz, die Globalisierung Ambiguität-

stoleranz und die Dienstleistungsgesellschaft Kommunikations- bzw. Interaktionsfähigkeit bedingen, also genau jene Eigenschaften, die auch Entrepreneurre kennzeichnen. Wenn sich nun Entrepreneurship in erfolgversprechende Strategien zur Bewältigung der mit der reflexiven Moderne einhergehenden Anforderungen integrieren lässt, dann wird die Frage virulent, *wie* Entrepreneurship zur Krisenbewältigung in der Berufsausbildung beitragen und umgesetzt werden kann.

3 Didaktische und organisatorische Ansatzmöglichkeiten von Entrepreneurship in der Berufsausbildung

Ziel dieses Kapitels ist es, unter Bezugnahme auf die beiden zentralen Aspekte der im ersten Kapitel (siehe 1.3.3) herausgearbeiteten Modernisierungskritik zu prüfen, inwieweit Entrepreneurship einen erfolgversprechenden Ansatz zur Bewältigung der Modernitätskrise des dualen Systems darstellt. Hierzu wird Entrepreneurship zunächst als didaktische Alternative zum Berufsprinzip betrachtet (3.1). Dieser Blickwinkel entspricht der Vertikalen des im ersten Kapitel eingeführten Analyseinstruments „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“.

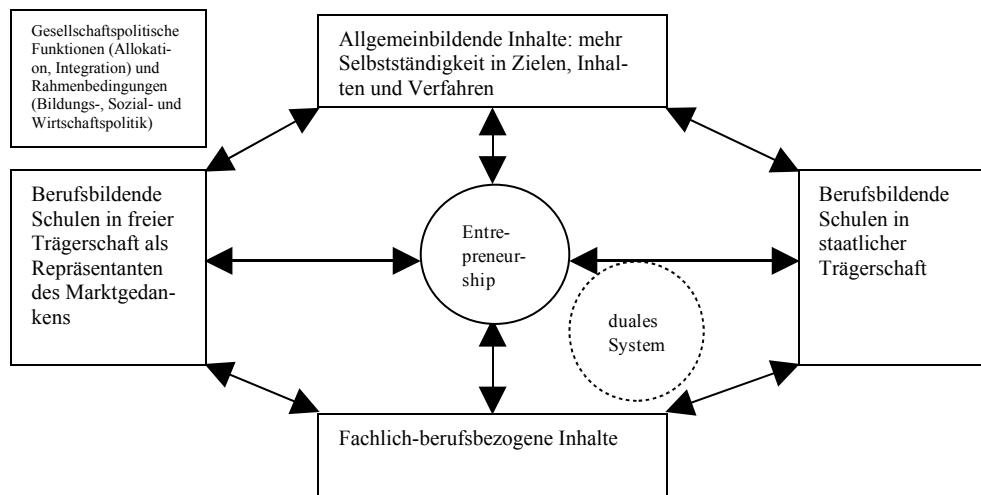


Abbildung 4: Entrepreneurship – didaktische und organisatorische Alternative zum dualen System?

Die zweite Perspektive (3.2) greift die Kritik an der korporativen Struktur des dualen Systems auf und repräsentiert die horizontale Ebene desselben Instruments. Im Mittelpunkt des Interesses steht hier die Frage, ob nicht-staatliche berufsbildende Schulen, die auf Grund ihrer Rechtsform aus organisatorischer Sicht eher den Entrepreneurship-Gedanken repräsentieren als ihre öffentlich-rechtlichen Pendanten, wie bereits in der Vergangenheit für die Berufsausbildung eine Schrittmacherfunktion übernehmen können.

3.1 Entrepreneurship im Fokus didaktischer Überlegungen

In diesem Gliederungspunkt soll das Modernisierungspotential von Entrepreneurship aus didaktischer Sicht bewertet werden. Hier wird zuerst danach gefragt, inwieweit sich Entrepreneurship überhaupt didaktisch realisieren lässt (3.1.1). Anschließend geht es darum, die Erfolgsaussichten exemplarisch ausgewählter Ansätze aus modernisierungstheoretischer Sicht zu beurteilen (3.1.2). Schließlich werden Schwierigkeiten, die bei der didaktischen Umsetzung von Entrepreneurship drohen, ins Auge gefasst (3.1.3), bevor hieraus ableitbare Konsequenzen entfaltet werden (3.1.4).

3.1.1 Zur didaktischen Umsetzbarkeit von Entrepreneurship

Zunächst stellt sich die Frage nach geeigneten Konzeptionen, mit Hilfe derer der Entrepreneurship-Gedanke didaktisch umgesetzt werden kann. Didaktische Fragestellungen stehen (nicht nur) in der Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationserfordernissen und den individuellen Entwicklungspotentialen der Jugendlichen (vgl. BLANKERTZ 1969, 97 ff.). Insofern ergibt sich die Notwendigkeit, sowohl die Subjekt- als auch die Objektperspektive berücksichtigende Ansätze auszuwählen (erstes Auswahlkriterium).

„Entrepreneurship Education“ fragt nach Inhalten und Verfahren zur Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen, wobei zumeist unterstellt wird, dass Unternehmer als Risikoträger oder Innovateure fungieren. „Entrepreneurship Education“ verteilt sich auf eine Vielzahl kaum miteinander vernetzter Forschungs- und Lehrströmungen (siehe 2.1.5). Insofern besteht die Notwendigkeit, ein repräsentatives Konzept auszuwählen. Unter der Vielzahl von Programmen, die die Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen beabsichtigen (vgl. z.B. www.celcee.edu/browse/types/materials.html, www.eweb.slu.edu.html, www.ceed.info/programs/curriculum.php, www.entre-ed.org/_teach/index.html), wurde der Medienkoffer „Selbstständigkeit“ des Projektes „Go! to school“ ausgewählt. Der Medienkoffer „Selbstständigkeit“ bietet sich deshalb zur Auswertung an, weil er sich an Schüler unterschiedlicher Altersstufen und Schultypen richtet, also genau der

Zielgruppe, die zum Großteil über kurz oder lang eine Berufsausbildung anstrebt oder bereits begonnen hat. Solchermaßen betrachtet schließt sich auch der Zirkel zum zweiten Auswahlkriterium, dem Bezug zur praxisorientierten Problemstellung dieser Arbeit (Bewältigung der Modernitätskrise des dualen Systems).

Dem Gebrauchswert ihrer Didaktik messen auch die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ zentrale Bedeutung bei (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 4). Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ beruft sich auf die mit dem historischen Subjektbildungsdiskurs verbundenen Werte Gestaltungsfähigkeit, Autonomie und Reflexionsfähigkeit. Damit eröffnen sich nicht nur – Stichwort Selbstständigkeit – Anknüpfungsmöglichkeiten zum bisherigen Entrepreneurship-Diskurs (siehe 2.1), auf die noch näher einzugehen sein wird (3.1.1.3). Auch erhebt die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ den Anspruch einer Subjektbildungstheorie (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 15 ff., 81 und 101 ff.). Zudem heben die Autoren wiederholt die herausragende Bedeutung der interaktionistischen Theorie für die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ hervor (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 200 und 1994, 343). – Im zweiten Kapitel konnte belegt werden, dass Entrepreneurship über den Symbolischen Interaktionismus subjektorientiert gewendet werden kann (siehe 2.1.5).

Dies spricht dafür, die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ als subjektorientierte Konzeption dem „Medienkoffer Selbstständigkeit“ als Repräsentant der Objektperspektive (gesellschaftliche Qualifikationserfordernisse) gegenüberzustellen.

3.1.1.1 Der „Medienkoffer Selbstständigkeit“

„Go! To school“ ist ein Projekt des „Gründernetzwerks Nordrhein-Westfalen“. Partner dieser Initiative sind Kammern und Verbände, Kommunen und Wirtschaftsförderungseinrichtungen, Kreditinstitute, Arbeitsämter, Arbeitgeber und Gewerkschaften, Schulen, Hochschulen und Technologiezentren sowie die Landesregierung. Ziel des Projektes „Go! to school“ ist es, Lehrer und Schüler für unternehmerische Selbstständigkeit zu sensibilisieren sowie unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern. Hierzu wurde u.a. der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ konzipiert, mit dessen Hilfe die Themen „unternehmerische Selbstständig-

keit“, „Existenzgründung“, aber auch „Alltag in Unternehmen“ in den Schulunterricht integriert werden sollen. Im Einzelnen sollen Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme, zielgerichtete Planung und Verhandlungsführung, Risikoabschätzung sowie das Erkennen eigener Stärken und Schwächen gefördert werden (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., 1).

Der Medienkoffer enthält ein einseitiges Inhaltsverzeichnis, eine vierseitige Einleitung, eine achtseitige Anleitung zum Unterrichtseinsatz sowie insgesamt 147 Karten, die sich auf die vier Kategorien „Basics“, „Arbeitsblätter“, „Infos & Impulse“ sowie „Fallstudien“ verteilen:

Der 64 Karten umfassende Block „Basics“ gibt grundlegende Informationen über den Ablauf einer Existenzgründung und über Alltagsabläufe und Belange des Unternehmens, wobei u.a. die Themen „Businessplan“, „Finanzierung“ und „Marketing“ angesprochen und mit auf methodische Kompetenzen zielende Elemente (u.a. „Bibliotheken“, „Diskussionen moderieren“, „Diskutieren“, „E-Mail“, „Expertenbefragung“, „Fallstudien“, „Internetrecherche“, „Körpersprache“, „Kommunikation“, „Kreativitätstechniken“, „Lernspiele“, „Mind Mapping“, „Metaplan-technik“, „Präsentieren“, „Rollenspiele“, „Verhandlungstechniken“, „Visualisieren“) verbunden werden (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., 2).

Den zweitgrößten Teil der Unterlagen nehmen 61 Arbeitsblätter mit Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung ein, die teils einzeln, teils in Verbindung mit anderen Teilen des Medienkoffers (z.B. Fallstudien) verwendet werden können. Überschriften der Arbeitsblätter sind etwa „Arbeitnehmer oder Unternehmer“, „Bin ich ein Dienstleister?“, „Einkommen und soziale Absicherung“, „Homepage-Gestaltung“, „Konjunktur“, „Kundenbindung“, „Preiskalkulation“, „Standortwahl“ oder „Terminplanung“. Auch finden sich Verschränkungen mit konkreten Projekten, z.B. „Fast Fresh I – Geschäftsidee“, „Fast Fresh II – Standort“, „Shop-In I – Verhandeln & Verkaufen“, „Shop-In II – Logo“ oder „Spider Max I – Businessplan“, „Spider Max IV – Umsatzsteuer“ (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., 3).

Der dritte Themenkomplex, „Infos & Impulse“, umfasst Zeitungsartikel, Auszüge aus Broschüren und Texte rund um das Thema Existenzgründung, die, mit Leitfragen versehen, als Anregung für die Arbeit mit dem jeweiligen Thema dienen sollen (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., 3). Die insgesamt 19 Karten haben z.B. Titel

wie „Kapitalisten der Nächstenliebe“, „Helden der Arbeit“ oder „Mehr Chancen mit Netzwerken“ sowie „Historische Gründer“ und „Unternehmerpersönlichkeiten“ nebst weiterführenden Literaturhinweisen.

Die Fallstudien (5 Karten) beschreiben schließlich kurz Gründerpersonen, Geschäftsideen, Motivationen zur Gründung und erste Erfolge (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., 3), und zwar im Dienstleistungssektor („FAST FRESH“ und „Shop-IN“), im Handel („Kiosk Kurze Pause“) und im Produktionsbereich („Setz drauf“, „Modern Wood“). Sie werden um einen sechzehnseitigen Comic mit dem Titel „Mit Ideen nach oben“ und einem die in den fünf Fallstudien exemplifizierten Gründer portraitierenden Video ergänzt.

Die achtseitige Anleitung zum „Unterrichtseinsatz des Medienkoffers Selbstständigkeit“ enthält mehrere exemplarische Unterrichtsentwürfe: eine Einzelstunde zum Thema „Eigenkapital-Fremdkapital“, zwei Doppelstunden mit den Themen „Vorbereitung auf eine Bewerbung“ und „Umsatzsteuer“ sowie eine insgesamt fünftägige Projektwoche mit den Tagesthemen „Orientierung: Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung“, „Was wollen unsere Kunden?“, „Firma – Sortiment – Preise“, „Business Plan“ und „Buchführung/Marketing“.

Die tabellarisch aufgearbeiteten Unterrichtsentwürfe gliedern sich in vier Spalten. Zu den einzelnen Unterrichtsphasen (u.a. „Einstieg“, „Information“, „Erarbeitung“, „Präsentation“, „Reflexion“, „Diskussion“, „Sicherung“) werden die dazugehörigen Inhalte stichpunktartig aufgeführt. Diese werden mit den jeweiligen Aktions- und Sozialformen (u.a. „Plenum“, „Einzelarbeit“, „fragend-entwickelnd“, „Kleingruppen“, „Klassengespräch“, „Partnerarbeit“, „arbeitsteilige Gruppenarbeit“) und den teils zu erarbeitenden, teils im Koffer enthaltenen Medien (u.a. „Arbeitsblätter“, „Infos & Impulse“, „Fallstudien“) verschränkt.

3.1.1.2 Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“

Die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ möchten einen konzeptionellen Rahmen für Bildungsprozesse bereitstellen, in denen die technisch-ökonomische Basis gesellschaftlicher Prozesse und gesellschaftlicher Bewusstseinsbildung be-

rücksichtigt. Sie grenzen sich gegenüber Ansätzen ab, deren Weltbezug nur oder überwiegend ausschließlich entlang den Fachwissenschaften erfolgt. Mit dem überwiegend objektivistischen Weltbezug anderer Bildungstheorien, so HUISINGA/LISOP, ginge einerseits der mit dem Bildungsbegriff verbundene Aufklärungs- und Rationalitätsanspruch verloren, weil er nur auf Partikularität abstellte. Andererseits träfe die pädagogische Intention nicht mehr die gesellschaftliche Praxis, weil sie mit wissenschaftlichen Lehrmeinungen gleichgesetzt würde. Demgegenüber argumentieren HUISINGA/LISOP anthropologisch und fordern einen Wechsel von der Objekt- zur Subjektsicht in der Didaktik, so dass Lebensweltbezug und Ganzheitlichkeit gewährleistet werden können. Hierzu erachten sie die Arbeitsorientierung und das didaktische Prinzip der Exemplarik für unverzichtbar (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 175 ff.).

Die Exemplarik kann als erkenntnistheoretisches Leitprinzip zur Auswahl und Aufbereitung lernrelevanter Gegenstände definiert werden. Sie ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass das Strukturmuster von Teilen zum Ganzen zur Erkenntnis gebracht werden kann. Die Exemplarik ist auf fächerübergreifendes Arbeiten und Interdisziplinarität angewiesen (vgl. WAGENSCHNEIDER 1999, 27 ff.; HUISINGA/LISOP 1999, 278/279). Der Subjektbildungsanspruch der Konzeption konkretisiert sich in der Arbeitsorientierung. HUISINGA/LISOP gehen von einem anthropologisch determinierten Arbeitsbegriff aus, den sie nicht von Muße, jedoch von rein vegetativer Existenz abgrenzen. *„Arbeit ist sinnerfüllte Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potentiale entäußert und angeeignet werden und insofern sie das Medium der Befriedigung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse ist. Wenn Subjekt der selbstbestimmte, aktive, die ihn umgebende Welt und die Geschichte reflektiert und bewusst gestaltende Mensch ist, dann ist Subjektbildung ohne Arbeit nicht denkbar“* (HUISINGA/LISOP 1999, 185). Arbeit in diesem Sinne umfasst nicht nur Erwerbsarbeit, sondern auch öffentliche Arbeit (z.B. in politischen Gremien oder Vereinen) und, wie z.B. Heimwerken oder häusliche Kindererziehung, private Reproduktionsarbeit (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 428). Die Befähigung zu dreierlei Formen von Arbeit realisiert sich in der Fähigkeit, in Bezug auf sich selbst (Selbstkompetenz), hinsichtlich Sachfragen (Fachkompetenz) und in Bezug auf soziale, gesellschaftliche und

politische Fragen urteils- und handlungsfähig zu sein (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 436).

Im Zusammenhang mit Unterricht nach der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ verweisen HUISINGA/LISOP auf insgesamt sechs Komplexitäten: Die Ebene „Kompetenz und Arbeit“ (1) verweist darauf, dass die drei Dimensionen von Arbeit und Kompetenz nicht segmentiert werden dürfen. Der Aspekt „Wissenschaftsbezug und Interdisziplinarität“ (2) zielt auf die moderne Arbeitskontexte kennzeichnende Implikation technischer, sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Zusammenhänge. Der Gesichtspunkt „Lebenszusammenhänge und Erfahrung“ nimmt Bezug auf die Korrelation von Lernprozessen mit Sozialisationsaspekten (Normen, Werte, Verhaltens- und Einstellungsmuster, Milieuspezifika, Lebensstile). Die Ebene „Didaktische Professionalität“ (4) verweist auf die Wechselbezüge von Zielen, Inhalten und Verfahren in Lernprozessen, deren Handhabung seitens der Lehrenden didaktische Professionalität voraussetzt. Das Merkmal „Verdichtung“ (5), in der die Autoren den zentralen Impuls für die Subjektentwicklung sehen, stellt auf die Notwendigkeit der Entscheidung über die teilnehmergerechte Stoffauswahl sowie das passgenaue methodische Vorgehen einschließlich notwendig werdender Modifikationen im Lehr-/Lernprozess ab. In der situations- und teilnehmerkonformen Modifizierung wird die Voraussetzung für die erfolgreiche Reorganisation bestehender Wissensbestände gesehen. Die Ebene „Didaktik und Schulorganisation“ verweist schließlich auf die Notwendigkeit der institutionellen Einbindung von Lehren und Lernen in grundständige Zeit- und Inhaltsanteile (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 281 ff.).

Zur Bewältigung der Komplexitäten in der didaktischen Praxis umfasst die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ die Modelle „Spiralmodell des Lehrens und Lernens“, „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“ und „Psychodynamischer Implikationszusammenhang“.

Das „Spiralmodell“ geht davon aus, dass Lernprozesse sich in Formalstufen gliedern lassen, wobei von drei Phasen ausgegangen wird: Der Phase der Konfrontation (I) folgen die Phase der Reorganisation (II) und die Phase der Anwendung und Übung (III). Die Konfrontationsphase (I) ist eine Phase des Zusammentragens,

des Vergleichens, des Wertens und des Zuordnens. Die so gesammelten Materialien, Kommentare, Fragen, Einfälle oder auch nicht zum Thema gehörenden Beiträge speisen sich aus den Komplexionen der Lehrenden und Lernenden. Aufgabe der Lehrenden ist es dann (Phase II), systematisierend Rückbezüge von Theorie und Praxis herzustellen (Entfaltung 1), um damit den Schülern den entscheidenden Erkenntnisgewinn („inneres Band“, „erhellende Idee oder Empfindung“) zu ermöglichen (Verdichtung), von dem aus erneute Verknüpfungen zu Theorie und Praxis erfolgen können (Entfaltung 2). Diese bilden die Grundlage für Phase III, der Anwendung und Übung (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 280).

Das Instrument „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“ dient der Analyse, Planung und Entscheidung über Zusammenhänge in interpersonalen, psychisch und gesellschaftlich vermittelten Prozessen. Mit diesem Instrument soll die gesellschaftlich empirische Relevanz von Unterrichtsgegenständen und entsprechender Ausdifferenzierungen bezüglich Strukturen, Prozessen und Relationen kontrolliert werden (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 434; siehe auch 1.1.2). Das Modell „Psychodynamischer Implikationszusammenhang“ dient dazu, die Implikation von biologischen, psychosozialen und sozialen Wirkungen bei Sinngebungen erfassen zu können: Die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse konkretisieren sich demnach in einer somato-psychischen und einer psycho-sozialen Bewegungsseite. Jede Bewegungsseite untergliedert sich in drei Ebenen: Impulswahrnehmung: Materialisierung-Entmaterialisierung (somato-psychisch), Gestaltung-Produktion (psycho-sozial); Sinnesverarbeitung: Reiz-Reaktion, Ruhe-Bewegung, Formgebung-Formauflösung, Aufnahme-Aussonderung (somato-psychisch), Autonomie-Gemeinschaft, Freiheit-Regulation, Verortung-Orientierung, Erkenntnis-Reflexion (psycho-sozial); Sinngebung: Sinngebung-Transzendenz (somato-psychisch), Entwicklung-Entfaltung (psycho-sozial) (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 186 ff.). Beide Modelle finden insbesondere auf der Komplexitätsebene „Verdichtung“ Verwendung. Sie sollen helfen, zwischen Erfahrung und didaktischen Zielen, individuellen Erfahrungshorizonten und gemeinsamen Erkenntniszielen eine Verknüpfung herzustellen, um so den Erkenntnisgewinn zu ermöglichen (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 282/283).

Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ enthält eine Reihe von Beispielen, in denen die Autoren den Anwendungsbezug ihrer Konzeption in didaktischen Handlungsfeldern illustrieren, zumeist aus der Erwachsenenbildung (Hochschulseminare, betriebliche und Lehrer-Weiterbildung), teils Unterrichtsbeispiele aus allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und vereinzelt aus der kirchlichen Jugendarbeit (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 168 ff., 191 ff., 215 ff., 229 ff., 253 ff.).

3.1.1.3 Gemeinsamkeiten, Differenzen, Schlussfolgerungen

Wenn man die im vorherigen Gliederungspunkt skizzierten sechs Komplexitätsdimensionen den Unterrichtsentwürfen und Inhalten, welche der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ enthält, gegenüberstellt, ergeben sich mehrfach Friktionen.

So enthält der Medienkoffer einen Unterrichtsentwurf für eine Projektwoche zur Gründung eines Schulkiosks, in dem empfohlen wird, nicht nur auf die 45-minütige Taktung konventionellen Schulunterrichts zu verzichten, sondern auch zusätzlich Pausen nach situativem Gruppenbedarf einzufügen (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Unterrichtseinsatz, IV). Methodisch nichts anderes fordern die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“, die die Unterrichtsform Projekt eindeutig favorisieren (sechste Ebene: Didaktik und Schulorganisation), ohne jedoch zu vernachlässigen, dass dies grundständige Zeit- und Inhaltsanteile voraussetzt (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 283).

HUISINGA/LISOP (vgl. 1999, 282) verweisen auf die Notwendigkeit, heute in allen Lebensbereichen mit wissenschaftlich generierten und disziplinenübergreifenden Informationen umgehen zu können (zweite Ebene). Genau das berücksichtigt auch der „Medienkoffer Selbstständigkeit“. So wird auf die Möglichkeit hingewiesen, die Unterrichtsmaterialien für fächerübergreifenden Unterricht zu verwenden, etwa das Schreiben einer Presseerklärung im Deutschunterricht, die Entwicklung eines Firmenlogos im Kunstunterricht oder Preiskalkulation im Mathematikunterricht (MfWA/MfSchJK o.Z., Einleitung, 4). Zudem enthalten die Unterrichtsvorschläge eine Reihe inhaltlicher Verknüpfungen, die transdisziplinäre Merkmale aufweisen, z.B. die Planung und Durchführung von Marktforschung an der Schnittstelle zwischen Betriebswirtschaftslehre, Soziologie und

Psychologie/MfWA/MfSchJK Unterrichtseinsatz o.Z., IV, 2. Tag). Dies gilt entsprechend für die Vorbereitung und Durchführung eines Vorstellungsgesprächs (vgl. MfWA/MfSchJK Unterrichtseinsatz o.Z., II). Schließlich beinhaltet der Koffer eine vierseitige Literaturliste (vgl. MfWA/MfSchJK Infos & Impulse o.Z.), die auf Veröffentlichungen zumeist wirtschaftswissenschaftlicher Provenienz verweist (z.B. WÖHE 1996, SCHIERENBECK 1998, FALTIN/RIPSAS/ZIMMER 1998) aber auch auf mehrere lern- sowie kommunikationstheoretische Werke (z.B. GUDJONS 1990, SCHULZ VON THUN 1999, TOPF 1999).

Mehrere der Unterrichtsvorschläge des „Medienkoffers Selbstständigkeit“ sehen Sequenzen vor, in denen die Lebenserfahrung der Lernenden einbezogen werden soll, z.B. im Rahmen von Brainstormings (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Unterrichtsvorschlag II und IV, erster Tag) oder der „Kopfstandsmethode“ (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Unterrichtsvorschlag IV, erster Tag). Auch soll den Schülern die Gelegenheit gegeben werden, sich zu gesellschaftspolitischen Themen zu positionieren (Arbeitnehmer oder Unternehmer, vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Arbeitsblätter) oder der Frage nachzugehen, inwieweit sie sich selbst zum Dienstleister eignen (Bin ich Dienstleister?, vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Arbeitsblätter). Von hier aus lassen sich Querverbindungen zur Ebene (3) der Lebenszusammenhänge und Erfahrungen, genauer: zu bestimmten gesellschaftlichen Bewusstseinsformen der Jugendlichen herstellen.

Nun könnte bemängelt werden, dass die im „Medienkoffer Selbstständigkeit“ enthaltenen Unterrichtsvorschläge dem Anspruch didaktischer Professionalität (vierte Ebene) zuwiderlaufen, weil die Lehr-/Lernprozesse bis in einzelne Unterrichtssequenzen vorausgeplant sind und weder gebrochene Unterrichtsverläufe noch Modifikationen durch die Lehrenden berücksichtigt werden. Andererseits kann argumentiert werden, dass das nicht Planbare in Unterrichtsentwürfen schwerlich vollständig antizipiert werden kann und – zu erwartende – Modifikationen von den Lehrenden sowieso eigenverantwortlich umzusetzen sind, ohne in den Unterrichtsentwürfen konkretisiert werden zu müssen. Zudem steht es Lehrenden frei, Unterrichtsentwürfe nur selektiv zu verwenden.

Gleichwohl beginnen sich an dieser Stelle Unterschiede zwischen den beiden Entwürfen abzuzeichnen. HUISINGA/LISOP sehen in der Verdichtung (fünfte Ebe-

ne) den zentralen Knotenpunkt didaktischer Planung und Interaktion, weil sich hier curriculare Vorgaben und die Erfahrungen der Lernenden bündeln, die es teilnehmergerecht zu modifizieren gilt, so dass „*eine Reorganisation der Wissensbestände, der Denk- und Urteilmuster sowie der Neuerwerb von Wissen und Können gelingt*“ (HUISINGA/LISOP 1999, 283). Ziel ist es, sowohl für Erwerbsarbeit als auch für öffentliche bzw. politische und private Reproduktionsarbeit zu qualifizieren. Vorrangiges Ziel des Projektes „Go! to school“ bzw. des „Medienkoffers Selbstständigkeit“ ist es hingegen, Lehrer und Schüler für unternehmerische Selbstständigkeit zu sensibilisieren und allgemein unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern, etwa Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme, zielgerichtetes Planen, zielorientierte Verhandlungsführung, Risikoabschätzung sowie das Erkennen eigener Stärken und Schwächen (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z., Einleitung, 1).

Dass hierbei politische Interessen eine gewichtige Rolle spielen, liegt auf der Hand. Übernimmt doch das von Arbeitgebern getragene Institut der deutschen Wirtschaft eine federführende Funktion im Rahmen des Projekts „Go! to school“. In den Arbeitsunterlagen schlägt sich dies dann in einer überwiegend positiven Darstellung von Unternehmern sowie unternehmerischer Selbstständigkeit nieder (vgl. z.B. MfWA/MfSchJK o.Z., Unterrichtsvorschlag II; Arbeitsblätter „Unternehmerpersönlichkeit“, „Bin ich ein Dienstleister?“, Infos & Impulse „Der Mittelstand“, „Unternehmerpersönlichkeit I und II“).

Die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ nehmen gegenüber dem bestehenden marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem eine distanziertere Position ein. Sie verweisen auf mit dem technisch-ökonomischen Wandel einhergehende Entdemokratisierungstendenzen, konkret: auf die mit der Globalisierung anwachsende Kapital- und Machtkonzentration (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 28 ff.) sowie auf die durch die wachsende Vermarktung von Wissen zunehmende Ungleichverteilung von Bildungschancen (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 60 ff.). Gegenüber technisch-ökonomischen Verwertungsrationalitäten favorisieren sie das „*Offenhalten gesellschaftlicher Zukunftsoptionen*“ (HUISINGA/LISOP 2004, 32) und halten es aus bildungspolitischer Sicht für unverzichtbar, an der Zielsetzung, für Erwerbsarbeit politische Arbeit und private Reproduktionsarbeit zu bilden, festzuhalten (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 32).

Auch der Begründungshorizont sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis gestaltet sich unterschiedlich. Während die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ sich explizit auf die Tradition des wissenschaftlichen Subjektbildungsdiskurses beziehen, fehlt beim „Medienkoffer Selbstständigkeit“ ein vergleichbarer Fixpunkt. Umgekehrt enthält der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ vollständig ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe. Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ belässt es hier bei veranschaulichenden Beispielen bzw. Modellierungen (siehe 3.1.1.1 und 3.1.1.2).

Gemeinsamkeiten bestehen wiederum dahingehend, dass einer formalstufengegliederten Rhythmisierung von Unterricht (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 221 ff.; (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z, Unterrichtsvorschläge) zugestimmt wird. Friktionen zeichnen sich auch bei den Zielsetzungen (Aktivität, Gestaltungskompetenz) und der Orientierung am didaktischen Prinzip der Exemplarik ab. Das exemplarische Prinzip ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass das Strukturmuster von Teilen und Ganzen zur Erkenntnis gebracht werden kann, was fächerübergreifendes Arbeiten sowie Interdisziplinarität erfordert (vgl. WAGENSCHN 1999, 27 ff.; HUISINGA/LISOP 1999, 278/279). Der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ empfiehlt, wie die „Arbeitsorientierte Exemplarik“, fachübergreifenden (Projekt-) Unterricht und enthält auch die hierfür erforderlichen Materialien (siehe 3.1.1.1). Dagegen erweist sich das Merkmal „Strukturmuster von Teilen und Ganzem“ als paradigmatische Demarkationslinie.

Im Rahmen von „Entrepreneurship Education“ bezieht sich das Strukturmuster aus Teilen und Ganzem auf unternehmerisches Verhalten innerhalb des Objektbereichs „Wirtschaft“, wobei davon ausgegangen wird, dass dieser relativ autonom neben anderen Kulturbereichen besteht. Die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ sehen hingegen den Kulturbereich „Wirtschaft“ untrennbar mit anderen verbunden. Teile und Ganzes im Sinne der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ sind dadurch gekennzeichnet, dass das einzelne Subjekt seine anthropogen gegebenen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten nicht nur in Erwerbsarbeit, sondern auch in Form öffentlicher Arbeit (z.B. Politik) oder privater Reproduktionsarbeit (z.B. häusliche Erziehung) entäußern kann.

„Entrepreneurship Education“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ favorisieren Unterricht in Form von Projekten, fächerübergreifendes Arbeiten und sehen vor, die Lebensweltbezüge der Lernenden in Lehr-/Lernprozessen mit einzubeziehen. Offenbar sehen beide Konzeptionen, anders als die dem Berufsprinzip verpflichtete duale Ausbildung (siehe 1.3.2.1), die stärkere Gewichtung allgemeiner gegenüber fachbezogenen Inhalten vor. Auch die jeweiligen Bildungsziele weisen formale Anknüpfungspunkte (Selbstständigkeit, Gestaltungsfähigkeit) auf. Sie unterscheiden sich aber hinsichtlich ihrer Dimensionierung: „Entrepreneurship Education“ will im Rahmen einer tendenziell marktwirtschaftlichen Verkehrswirtschaft unternehmerisches Denken und Handeln zur Befähigung für Erwerbsarbeit vermitteln, die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz als generelles Arbeitspotential.

Im nächsten Gliederungspunkt wird zu klären sein, ob sich aus diesen Differenzen aus modernisierungstheoretischer Sicht Konsequenzen ergeben.

3.1.2 Der „Medienkoffer Selbstständigkeit“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ im Fokus modernisierungstheoretischer Kriterien

Nachfolgend wird gefragt, inwieweit sich „Entrepreneurship Education“, repräsentiert durch den „Medienkoffer Selbstständigkeit“, und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ als modernere Alternativen zum obsolet gewordenen Berufsprinzip eignen. Hierzu wird geprüft, inwiefern Kongruenzen zwischen den aus Sicht der Theorie reflexiver Modernisierung erforderlichen subjektiven Wissens- und Rationalitätsgrundlagen (Individualisierung und Pluralisierung von Subjektbegrenzungen, Orientierung an neuen, pluralen Identitätsmustern, Anerkennung von Unsicherheit, Ungewissheit und unerwarteten Nebenfolgen institutioneller und individueller Entscheidungen, kooperative Entscheidungsfindung durch Ad-hoc-Verhandlungen, Anerkennung der Fiktionalität des Entscheidens und der Biographie; siehe 2.2.2) identifiziert werden können. Die grundsätzliche Ansatzmöglichkeit von Entrepreneurship zur Bewältigung der Herausforderungen der Zweiten Moderne ist bereits im zweiten Kapitel (siehe 2.2.3) dargelegt worden.

In beiden Konzeptionen finden sich Verschränkungsmöglichkeiten zu den Kriterien „Anerkennung von Unsicherheit, Ungewissheit und nicht erwarteten Nebenfolgen“ und „kooperative Entscheidungsfindung durch Ad-hoc-Verhandlungen“.

Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ nimmt explizit auf die Merkmale Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz Bezug. Die Autoren sehen das zentrale Ziel von Subjektbildung in der Erkenntnis, dass Ambiguitäten und Ambivalenzen Teil des Lebens sind, wobei Selbstkompetenz die Befähigung umfasst, Wege der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit (Fach-, Sozialkompetenz) finden zu können, um mit etwaigen lähmenden Wirkungen umzugehen (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 428). Die Fähigkeit zur kooperativen Entscheidungsfindung kann insofern über die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ vermittelt werden, weil sie nicht nur auf Selbst- und Sachkompetenz, sondern auch auf Sozialkompetenz, hierunter subsumieren die Autoren Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Fragen, zielt (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 436).

Im „Medienkoffer Selbstständigkeit“ wird das Kriterium „Ambiguitätstoleranz“ zwar nicht ausdrücklich erwähnt. Jedoch lassen die Arbeitsunterlagen darauf schließen, dass diese in Übereinstimmung mit Ergebnissen der wirtschaftswissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnisinteressen folgenden Entrepreneurship-Forschung (siehe 2.1.3 und 2.1.4) vermittelt werden soll, z.B. wenn im Rahmen des Themas „Verhandlungsführung“ grundlegende Wahrnehmungs- und Handlungstechniken vermittelt werden (vgl. MfWA/MfSchJK o.Z, I/Basics/Verkaufen, Verkaufen, Verkaufen/Verhandeln und Verkaufen; I/Basics/Assistent/Körpersprache; I/Basics/Assistent/Kommunikation; I/Basics/Assistent/Rollen-spiele, II/Arbeitsblätter/ Setz drauf VIII/ Verhandlungen führen; II/Shop-IN I/ Verhandeln und Verkaufen; II/Shop-IN/Verhalten am Telefon bei Beschwerden). Allerdings beschränkt sich die Vermittlung von Verhandlungskompetenz lediglich auf erwerbsarbeitsbezogene Interaktionen. Auf Seiten der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ zeigt sich wiederum die umfassendere Dimensionierung: Sie will für dreierlei Formen von Arbeit (Erwerbs-, öffentliche und private Reproduktionsarbeit) qualifizieren (siehe 3.1.1.3).

Diese strukturelle Differenz schlägt sich auch bei den Kriterien „Pluralisierung der Subjektabgrenzungen“, „Orientierung an neuen Identitätsmustern“ und „Fiktionalität des Entscheidens“ nieder.

Die Theorie reflexiver Modernisierung geht davon aus, dass in der Zweiten Moderne auf die Pluralisierung von Subjektgrenzen nicht länger nach vorgegebenen Mustern reagiert werden kann. Die Frage „Was gehört zu mir?“ muss vielmehr neu beantwortet werden (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 43).

„Entrepreneurship Education“-Ansätze wie der Medienkoffer des Projektes „Go! to School“ stellen hier die Stereotype „unternehmerische Selbstständigkeit“ und „Intrapreneurship“ zur Verfügung (siehe 3.1.1.1), wobei unter Intrapreneurship unternehmerisches Denken und Handeln aller in einer betrieblichen Organisation tätigen Arbeitskräfte einschließlich der abhängig Beschäftigten verstanden wird. Die beiden Referenzrahmen „unternehmerische Selbstständigkeit“ und „Intrapreneurship“ lassen sich auf die in der reflexiven Moderne diffundierenden Grenzziehungen sowohl zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern als auch zwischen dispositiver und ausführender Arbeit beziehen, die sich in der reflexiven Moderne, wie PONGRATZ/VOß (vgl. 2004, 21 ff.) empirisch nachweisen, in den Merkmalen „Selbst-Kontrolle“ (verstärkte selbstständige Planung/Steuerung der eigenen Tätigkeit), „Selbst-Ökonomisierung“ (Produktion und Vermarktung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen) sowie „Selbst-Rationalisierung“ (wachsende bewusste Durchorganisation von Alltag und Lebenslauf, Tendenz zur Verbetrieblichung von Lebensführung) Gestalt annehmen (siehe 2.1.2). Dass dies die Möglichkeit umfasst, neue – erwerbsarbeitsbezogene – plurale Identitätsmuster erwerben zu können, kann unmittelbar nachvollzogen werden. Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ schließt nicht aus, auch für Produktivitätssteigerungen des betriebs- oder volkswirtschaftlichen Produktionsfaktors Arbeit qualifizieren zu wollen, bezieht sich aber – Stichworte öffentliche und private Reproduktionsarbeit – auf eine größer dimensionierte Grundgesamtheit neuer Subjektabgrenzungen.

Der Gesichtspunkt „Fiktionalität des Entscheidens“ besagt im Kern, dass in der Zweiten Moderne die Fiktion eines handelnden, entscheidenden Subjekts als De-jure-Fiktion zu pflegen ist, weil sonst keine Entscheidungen mehr getroffen wer-

den können, gleichzeitig aber die Unmöglichkeit und Unwirklichkeit des „souveränen Subjekts“ de facto akzeptiert werden muss (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 43).

Dagegen gewichten die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ mit umgekehrten Vorzeichen. Sie sehen im Subjekt den „*selbstbestimmten, die ihn umgebende Welt gestaltenden und reflektierenden wie sich selbst durch Arbeit entfaltenden Menschen*“ (HUISINGA/LISOP 1999, 20), wobei sie einschränkend von der „*erreichbare(n) Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten*“ (HOLZKAMP 1993, 191, zitiert nach HUISINGA/LISOP 1994, 191) ausgehen.

Umgekehrt beschränkt sich „Entrepreneurship Education“ weitgehend auf die ökonomische Gestaltbarkeit von Gesellschaft innerhalb der gegebenen marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen, sei es in Form von Existenzgründungen oder im Rahmen von Intrapreneurship.

Insofern Friktionen zwischen beiden didaktischen Zugängen und den aus modernitätstheoretischer Sicht erforderlichen Wissens- und Rationalitätsgrundlagen bestehen, kann beiden attestiert werden, dass sie grundsätzlich geeignete Ansatzmöglichkeiten abbilden, den Anforderungen der Modernitätskrise in der Berufsausbildung zu begegnen.

„Entrepreneurship Education“ (einschließlich Intrapreneurship) kann hierbei der Strategieoption „reflexiver Fundamentalismus“ zugeordnet werden, die den Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne anerkennt, jedoch keine „maßlose“ Modernisierung anstrebt (siehe 2.2.1). – „Entrepreneurship Education“ ist eine Möglichkeit, auf das Diffundieren fordistischer Strukturen sowie der Grenzen zwischen dispositiver und ausführender Erwerbsarbeit zu reagieren, die jedoch die Fundamente der marktwirtschaftlichen Ordnung einschließlich der bestehenden Verteilung des Produktiveigentums nicht in Frage stellt.

Demgegenüber zielt die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ auf die Vermittlung von Kompetenzen, die neben erwerbsarbeitsbezogenen Kompetenzen zur Bewältigung der mit dem technisch-ökonomischen Wandel drohenden Entdemokratisierungstendenzen dienen sollen. Insofern hierbei das Offenhalten gesellschaftlicher Zukunftsoptionen (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 32) unterstrichen wird, kann die

„Arbeitsorientierte Exemplarik“ als Vertreterin einer reflexiv-pluralistischen Strategie bezeichnet werden. Diese Strategie sucht nicht mehr nach eindeutig-endgültigen Lösungen und setzt auf räumlich wie zeitlich begrenzte Restrukturierungen, die unter neuen Bedingungen selbst wieder verändert werden können (siehe 2.2.1).

3.1.3 Zur Umsetzung von „Entrepreneurship Education“ und der „Arbeitsorientierten Exemplarik“

Wenn „Entrepreneurship Education“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ erfolgversprechende didaktische Konzeptionen darstellen, den Anforderungen der Zweiten Moderne zu begegnen, so stellt sich nicht nur die Frage nach den Modalitäten ihrer Umsetzung. Auch wäre zu klären, ob nicht möglicherweise eine der beiden Strategien zu präferieren ist. Insofern erscheint es sinnvoll, die Stärken und Schwächen der beiden Konzeptionen vergleichend gegenüberzustellen.

Das Instrumentarium der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ zielt auf die Lösung von Analyse- und Entscheidungsproblemen im Kontext der Unterrichtsvorbereitung und –durchführung, wobei die Einsatzmöglichkeiten dieses Instrumentariums in der didaktischen Praxis an Hand von mehreren Beispielen veranschaulicht werden (siehe 3.1.1.2). Auch verweisen die Autoren auf die Ende 2003 erfolgte Akkreditierung des auf Grundlage der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ konzipierten Studiengangs „Sozialversicherung“ an der Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg (vgl. HUISINGA/LISOP 2004a, 49 ff.). Kritiker könnten jedoch einwenden, dass die curriculare Implementierung der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ bis jetzt auf den o.g. Studiengang begrenzt bleibt und ihre Umsetzbarkeit im Rahmen der Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung lediglich modelliert, nicht aber, etwa in Form von Unterrichtsentwürfen, ausdifferenziert, geschweige denn evaluiert wird. Zudem könnte bemängelt werden, dass sich keines der curricularen und didaktischen Anwendungsbeispiele auf Unterricht mit Jugendlichen, die sich in einer Berufsausbildung befinden, bezieht; es überwiegen Fälle aus der Erwachsenenbildung, insbesondere aus der Hochschuldidaktik. Die Besonderheiten des Unterrichtens an

berufsbildenden Schulen, in denen gerade sozialpädagogische Probleme geballt auftreten, finden ebenso wenig Berücksichtigung wie die der Adoleszenzphase, von der auch sozial unauffällige Jugendliche betroffen sind. Diese Lücke zu schließen wäre vor allem für angehende Diplom-Handelslehrer hilfreich, die den Dienst an einer beruflichen Schule anstreben.

Kritik könnte auch an der empirischen Basis der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ ansetzen. Zwar verweisen die Autoren auf interdisziplinär ausgewertete Ergebnisse insgesamt zehnjähriger Feldforschung (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 180) und die Validität der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 84 ff.). Eine intersubjektiv nachvollziehbare Dokumentation des Forschungsprozesses fehlt dagegen ebenso wie Literaturverweise, die es ermöglichen, mit Hilfe der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ generierte Lernerfolge zu evaluieren oder mit anderen didaktischen Entwürfen zu vergleichen.

Dem steht eine Vielzahl von Programmen, ausdifferenzierten Curricula und Vorschlägen zur Unterrichtsvorbereitung und –durchführung entgegen, die die Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen für unterschiedliche Zielgruppen beabsichtigen, jedoch allenfalls lose gekoppelt sind (siehe 2.1.4 und 2.1.6). Sie können im Gegensatz zur „Arbeitsorientierten Exemplarik“ nicht den Anspruch einer zusammenhängenden Konzeption erheben. Auch scheint der Vorwurf des Ethnozentrismus gerechtfertigt, weil „Entrepreneurship Education“ zwar vornehmlich in den USA und den westlichen Industrienationen verhandelt wird, Leitideen moderner Arbeitsorganisation, wie z.B. Lean Management (siehe 1.3.1) oder Business Re-Engineering aber nicht westlicher, sondern zumeist japanischer Provenienz sind. Dabei wird häufig übersehen, dass im fernen Osten ein anderes Verständnis einer „Kultur der Selbstständigkeit“ verbreitet ist als in Europa oder in den USA.

Angriffsfläche für Kritik bietet auch der inhaltliche Radius von „Entrepreneurship Education“: Einerseits droht Existenzgründerqualifizierung gegenüber Intrapreneurship thematisch übergewichtet zu werden. Andererseits besteht die Gefahr, den Prozess der politischen Willensbildung in öffentlichen Schulen entweder zu vernachlässigen oder einseitig zu beeinflussen, wenn, wie beim „Medienkoffer Selbstständigkeit“, von Arbeitgeberseite bereitgestellte Unterrichtsmaterialien quasi „unter der Hand“ sozial- und wirtschaftspolitische Wertaussagen transportieren (vgl. 3.1.1.1 und 3.1.1.3).

Das nach der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ gebildete Subjekt vermag dagegen, so die Autoren, nicht nur in wirtschaftsbildenden Sachbereichen, sondern auch in gesellschaftlichen und politischen Fragen sowie in Bezug auf sich selbst urteils- und handlungsfähig zu sein. Diese Zielsetzung impliziert eine gewisse Neutralität, solange offen bleibt, *welche* Wertmaßstäbe hierbei leitend sein sollen. Da diesbezüglich auch die weitergehenden Ausführungen der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ vergleichsweise allgemein gehalten sind (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 172 ff.; 2004, 101 ff.), besteht offenbar Konkretisierungsbedarf. Dies erscheint gerade deshalb notwendig, weil die „Theorie der reflexiven Modernisierung“ im Gegensatz zu postmodernen Ansätzen auf dem Postulat individueller und gesellschaftlicher Entscheidungsfähigkeit besteht, was notwendigerweise Entscheidungskriterien umfasst, und gleichzeitig die geringe Begründungsnotwendigkeit pluraler Grenzziehungen zurückweist (vgl. BECK/BONß/LAU 2001, 40 und 41). Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ könnte hier an MICHA BRUMLIKs Versuch einer Theorie der Tugenden anknüpfen, die der Frage nachgeht, in welcher Weise der klassische Tugendkatalog mit seinen sieben Handlungsdispositionen Gerechtigkeit, Klugheit, Mut, Mäßigung, Glaube, Liebe und Hoffnung angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Zumutungen ein sinnvolles Bildungsziel darstellt (vgl. BRUMLIK 2002, 149).

Auch „Entrepreneurship Education“ wirft im Kontext des Gegenstandsbereichs „Werteerziehung“ Fragen auf. So wäre es beispielsweise interessant, die Positionierung von „Entrepreneurship Education“ im Spannungsfeld zwischen den Polen „Werte in der Ökonomie“ und „Ökonomie der Werte“ zu klären, wenn Unternehmer Rationalisierungsentscheidungen zu fällen haben oder Intrapreneurship nicht nur darum kreist, unternehmerisches Verantwortungsgefühl von Mitarbeitern zu erhöhen oder unternehmerische Verantwortung auf einige wenige Mitarbeiter mit unternehmerischem Potential zu verteilen, sondern – Stichwort Produzentendemokratie – die Arbeitskräfte auch am Produktivitätsfortschritt eines Unternehmens zu beteiligen. Zudem klammert „Entrepreneurship Education“ die sozialpolitischen Folgen unternehmerischer Rationalisierungsentscheidungen nahezu völlig aus. In diesem Kontext könnte die Debatte um eine umfassende „Kultur der Selbstständigkeit“ (vgl. FRICK 1999, 72 ff.) fortgeführt werden. Hier könnte an in der Wirt-

schaftspädagogik etablierte Theorieansätze der Moralerziehung, etwa von MANFRED HORLEBEIN (vgl. 1998), angeschlossen werden.

Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ greift auf Erkenntnisse der Psychoanalyse zurück, wobei Parallelen zu RUTH COHNs Konzept der „Themenzentrierten Interaktion“ (vgl. 1975) erkennbar sind. U.a. geht es darum, Unterrichtsstörungen mit Hilfe des Instruments „Psychodynamischer Implikationszusammenhang“ als „codierten Hilferuf“ zu entschlüsseln, um Lernhürden der Schüler überwinden zu können. Die hierzu illustrierten – allerdings nur die Sichtweise des Lehrenden wiedergebenden – Beispiele (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 191 ff. und 1994, 194 ff.) rechnen Lernstörungen jedoch alleine den Abwehrmustern der Lernenden zu. Dass Lernstörungen auch von einer gestörten Lehrer-Schüler-Interaktion ausgehen können, die nicht die Lernenden, sondern teilweise oder gar ganz der Lehrende zu vertreten hat, wird vollkommen ausgeblendet. In diesem Fall droht nicht nur das „Instrument Psychodynamischer Implikationszusammenhang“ selbst zum Vehikel eines lehrerseitigen Abwehrmusters zu werden, indem eigenes Fehlverhalten einfach verleugnet wird. Weitaus schwerer wiegen die Konsequenzen für die betroffenen Schüler, etwa wenn Stigmatisierungen die Entwicklung und Entfaltung von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen bremsen oder begründete Wert- und Urteilmuster von Lernenden vorschnell einem „falschen“ gesellschaftlichen Bewusstsein oder narzisstischem Sozialcharakter zugeschrieben werden. Dies stellt die grundlegende Erkenntnis, dass Lernstörungen auf tiefenpsychologisch verwurzelte Abwehrmuster der Lernenden zurückgeführt werden können, nicht in Frage. Für nach der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ Lehrende heißt dies aber, sich stets der immensen Energiepotentiale, die psychoanalytisch begründete Methoden freisetzen können, bewusst zu sein und im Falle fehlender pädagogischer Professionalität darauf zu verzichten. Ob die gegenwärtige Handelslehrausbildung das hierfür erforderliche Maß an pädagogischer Professionalität bereitzustellen vermag, darf bezweifelt werden, denn die Befürworter arbeitsorientierter Subjektbildung befinden sich in der Wirtschaftspädagogik gegenüber systemtheoretischen Vertretern, wie die Autoren selbst konstatieren, in der Minderheit (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 136). Außerdem steht ein ausgearbeitetes Qualifizierungskon-

zept für Lehrer, die nach der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ unterrichten wollen oder sollen, aus.

Dagegen beschränken „Entrepreneurship Education-Ansätze“ die Lernmotivation von Schülern auf Inhalte sowie methodische Arrangements und stellen den Umgang mit Lernstörungen in den Verantwortungsbereich der Lehrer ohne diesbezüglich Hilfestellungen bereitzustellen.

HUISINGA/LISOP verweisen auf den jahrzehntelangen Einsatz der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ in der Unternehmensberatung (Consulting-Analysen, Trainings), die u.a. für einen großen Automobilkonzern sowie in der Versicherungsbranche durchgeführt wurden (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 85). In diesem Zusammenhang müssen sich die Autoren fragen lassen, ob sie nicht genau den Kapitalinteressen zuarbeiten, die sie an anderer Stelle – Stichworte Entfremdung von Arbeit und Entdemokratisierungstendenzen (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 21 ff.) – kritisieren. Schließlich dürfte kaum ernsthaft bezweifelt werden, dass global operierende Automobil- und Allfinanzunternehmen in erste Linie Gewinne erwirtschaften wollen und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitarbeiter nicht vor dem Hintergrund idealistischer Bildungsideale, sondern mit Blick auf Effizienzsteigerungen des Produktionsfaktors Arbeit verfolgen. Auch dürfte die Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg mit dem auf Basis der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ entworfenen Studiengang „Sozialversicherung“ in erster Linie die Verwertungsinteressen ihrer Kooperationspartner, den gewerblichen Berufsgenossenschaften, verfolgen. So gesehen drängt sich die Frage auf, ob „Entrepreneurship Education“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ paradigmatisch nicht näher beieinander liegen, als es zunächst den Anschein hat, weil beide Konzeptionen entweder, wie die Vertreter von „Entrepreneurship Education“ offen auf ökonomische Funktionalitäten abstellen, oder dies, wie die Autoren der „Arbeitsorientierten Exemplarik“, zumindest billigend in Kauf nehmen.

Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus mit Blick auf die Bewältigung der Modernitätskrise in der Berufsausbildung?

3.1.4 Konsequenzen

Auf die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ und „Entrepreneurship Education“ kann aus didaktischer Sicht zurückgegriffen werden, um den Herausforderungen der reflexiven Moderne zu begegnen, weil über sie die aus modernisierungstheoretischer Sicht relevanten subjektiven Wissens- und Rationalitätsgrundlagen „Anerkennung von Unsicherheit, Ungewissheit und nicht erwarteten Nebenfolgen“, „kooperative Entscheidungsfindung durch Ad-hoc-Verhandlungen“ und „Pluralisierung von Subjektgrenzen“ in Lehr-/Lernprozessen vermittelt werden können. Hierbei kann „Entrepreneurship Education“ (einschließlich Intrapreneurship) der modernisierungstheoretischen Strategiekategorie „reflexiver Fundamentalismus“ zugeordnet werden, die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ der „reflexiv-pluralistischen“. Beide weisen jedoch auch Schwachpunkte auf.

Kritiker können bemängeln, dass die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ bislang überwiegend in der Erwachsenenbildung, insbesondere in der Hochschulbildung, in der Berufsausbildung dagegen weniger erprobt worden ist. Zudem fehlen Daten oder Evaluationsergebnisse, die es ermöglichen, ihre Validität intersubjektiv zu überprüfen. Auch die psychoanalytische Grundlegung der Konzeption kann Widerspruch auslösen, etwa dann, wenn nach der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ Lehrende die notwendige pädagogische Professionalität fehlt, um sich der gewaltigen Potentiale, die tiefenpsychologische Verfahren freisetzen können, bewusst zu sein. Andererseits stellt die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ eine zusammenhängende bildungstheoretisch untermauerte Konzeption dar, die nicht nur für Erwerbsarbeit qualifizieren möchte, sondern für jegliche sinnerfüllte, auch spielerische Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potentiale entäußert, angeeignet und entfaltet werden, so dass sich Identität bilden kann (vgl. HUISINGA/LISOP 2004, 428). Genau daran ermangelt es den vielen, zwar im Feld erprobten, jedoch nur lose miteinander gekoppelten Strängen von „Entrepreneurship Education“.

Beide Ansätze drohen von gesellschaftlichen Partialinteressen vereinnahmt zu werden, wenn, wie es einige Vertreter von „Entrepreneurship Education“ fordern, nur Risikoträger qualifiziert werden sollen, oder der Subjektbildungsanspruch der

„Arbeitsorientierten Exemplarik“ in den Dienst von Effizienzinteressen global operierender Konzerne gestellt wird.

Für die didaktische Umsetzung von Entrepreneurship zeichnen sich vor diesem Hintergrund zwei paradigmatische Referenzrahmen ab.

Einerseits eine separierende Sichtweise, die anerkennt, dass die funktional-objektivistische und subjektivistisch-individuelle Interpretation des Entrepreneurship-Gedankens nicht miteinander kompatibel sind. Die rein funktional-objektivistische Interpretation von Entrepreneurship zielt in Anknüpfung an den etablierten Entrepreneurship-Diskurs (siehe 2.1) auf die Qualifizierung von Gründern, unternehmerischem Nachwuchs oder Führungskräften. Hier besteht die Gefahr der „Weiter-so-Modernisierung“, weil die Strukturbrüche zwischen Erster und Zweiter Moderne nur insofern anerkannt werden, als sie mit neoliberalen wirtschaftspolitischen Vorstellungen übereinstimmen. Der Modernitätskrise kann so ebenso wenig erfolgversprechend begegnet werden wie es eine rein subjektivistisch-individuelle Interpretation von Entrepreneurship zu leisten vermag. Diese könnte zwar an die anthropogenen Entwicklungsbedürfnisse und Entfaltungspotentiale des Menschen anschließen, wäre jedoch dem Vorwurf ausgesetzt, das Normative der objektiv gegebenen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung nicht angemessen mit einbeziehen zu können.

Dem kann eine bündelnde Sichtweise gegenübergestellt werden, die versucht, Entrepreneurship als Option zur Gestaltung von Gesellschaft zu interpretieren, ohne jedoch aus den Augen zu verlieren, dass das Subjekt Resultat *und* Produzent seiner durch die primär marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung beeinflussten Vernetzung, Situierung, Verortung, Gestalt ist. Eine solche „*Quasi-Subjektbildung*“ (BECK/BONß/LAU 2001, 44) hätte neben den in der „Theorie reflexiver Modernisierung“ denominierten Konsequenzen für Subjektivität auf den Ausgleich wirtschafts-, gesellschafts- und sozialpolitischer Interessen zu zielen.

Eine bündelnde Perspektive wird auch nachfolgend eingenommen, indem gefragt wird, ob private Schulen, die einerseits kraft ihrer Rechtsform den Marktgedanken verkörpern, andererseits aber Bestandteil des öffentlichen Bildungssystem sind, nicht modernere Berufsausbildung ermöglichen können als das duale System.

3.2 Privatschulen – organisatorische Alternative zum dualen System?

Privatschulen werden auch „Schulen in freier Trägerschaft“ oder „nicht-staatliche Schulen“ genannt. Dies ist insofern missverständlich, weil Privatschulen auch von staatlichen Instanzen errichtet und betrieben werden können. Beispielsweise gelten Schulen, bei denen der Bund als Träger fungiert, im Sinne der Landesschulgesetze als private Einrichtungen (vgl. STBA 1999, 9). Umgekehrt kann freie Trägerschaft nicht einfach mit Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme gleichgesetzt werden. Vielmehr unterliegen auch private Institutionen der staatlichen Schulaufsicht (vgl. VOGEL 1997, 33 ff.).

Die Kategorien „Privatschule“, „Schule in freier Trägerschaft“ und „nicht-staatliche Schule“ werden im Folgenden dennoch synonym verwendet. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass diese Einrichtungen erstens Teil des öffentlichen Bildungssystems sind, zweitens nur solche Schulen fokussiert werden, die tatsächlich von privaten Geldgebern getragen werden, und drittens das Erkenntnisinteresse weniger darin liegt, schulrechtliche Begriffe en detail zu klären, sondern vielmehr der möglichen Modernisierungsfunktion privater Schulen nachzugehen.

Diese verfügen gegenüber öffentlich-rechtlichen Einrichtungen in weltanschaulichen, pädagogischen und wirtschaftlichen Belangen über mehr Eigenverantwortung (vgl. VOGEL 1997, 32) und verkörpern somit eher den Entrepreneurship-Gedanken (siehe 2.1.1) als Berufsausbildung im zunehmend von öffentlichen Mitteln subventionierten (siehe 1.3.2) dualen System. Im einzelnen geht es im ersten Schritt (3.2.1) darum zu belegen, dass nicht-staatliche Schulen in Deutschland schon einmal, nämlich im 19. Jahrhundert, eine Modernisierungsfunktion für die Berufsausbildung übernehmen konnten. Im zweiten Schritt (3.2.2) wird auf Grundlage der einschlägigen Rechtsnormen gezeigt, dass Privatschulen auch gegenwärtig eine Schrittmacherfunktion übernehmen können.

3.2.1 Zur Modernisierungsfunktion der nicht-staatlichen Kaufmannsschulen im ausgehenden 19. Jahrhundert

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die These, dass nicht-staatliche Träger als Entrepreneur fungierten, indem sie Schulen gründeten und betrieben (Risikoträgerfunktion), welche nicht nur zur Deckung der durch die Industrialisierung umbruchartig veränderten quantitativen und qualitativen Arbeitskräftenachfrage beitrugen, sondern auch später vom Staat adaptiert wurden (Innovationsfunktion). Stellvertretend für mittlere berufsbildende Schulen werden kaufmännische Einrichtungen fokussiert, denn Kaufmannsbildung ist nicht nur ein aus historischer Sicht zentrales wirtschaftspädagogisches Erkenntnisobjekt. Auch sind kaufmännisch-verwaltende Tätigkeiten im Zeitalter von Lean Production, der Globalisierung oder der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft (siehe 1.3.1) zentraler Bestandteil moderner Arbeitsorganisationen.

3.2.1.1 Die Anfänge: Kaufmannsschulen zwischen dem Mittelalter und der Gründung des Deutschen Reichs

Bereits vor dem 19. Jahrhundert wurden Kaufmannsschulen gegründet. Diese Gründungen gingen nahezu ausnahmslos von privater Initiative aus, etwa die von selbstständigen Schreib- und Rechenmeistern oder Kaufmannskorporationen im Spätmittelalter (z.B. in Hamburg um 1400, in Rothenburg 1403, in Schweinfurt 1488, in Bamberg 1491) gegründeten Deutschen Schreib- und Leseschulen (vgl. BRUCHHÄUSER 1989, 12 ff.), oder im 18. Jahrhundert aufkommende Einrichtungen, in denen kaufmännische Inhalte entweder Bestandteil polyvalenter Curricula war, z.B. 1707 in Halle/Saale, später 1747 in Berlin, oder die in Vollzeitform unmittelbar kaufmännisch-berufsvorbereitende Ziele verfolgten, z.B. 1768 in Hamburg, 1778 und 1800 in Magdeburg sowie 1791 in Berlin. Gemeinsames Merkmal dieser Schulen war es, dass sie regional nur vereinzelt, zumeist in Handelsstädten, betrieben wurden, bedingt durch das vergleichsweise hohe Schulgeld oder den schließenden Einfluss der Kaufmannskorporationen nur einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung zugänglich waren, und entweder nicht dauerhaft bestan-

den (vgl. BRUCHHÄUSER 1989, 12 ff., 1999, 21 ff.), oder, im Fall der Schulen mit polyvalenten Curricula, im Verlauf des 19. Jahrhunderts ihren fachlichen Charakter verloren und in allgemeinbildende (Real-)Schulen umgewandelt wurden (vgl. BLANKERTZ 1982, 64 ff.). Obwohl die Bildungsangebote dieser Schulen ihrer Zeit zum Teil weit voraus waren, kann daher kaum von einer Modernisierungsfunktion für die kaufmännische Berufsausbildung gesprochen werden.

Ungleich größerer Erfolg war den berufsbegleitenden Kaufmannsschulen beschieden, aus denen später die heutigen dualen Berufsschulen hervorgingen. Als Pionier gilt in diesem Zusammenhang ERNST WILHELM ARNOLDI, der 1818 in Gotha die erste Einrichtung dieser Art gründete, nachdem CARL AUGUST GEUTEBRÜCK 1767 in Leipzig mit dem gleichen Anliegen am Desinteresse der Kaufleute bzw. der sächsischen Landesregierung gescheitert war, und 1793 in Frankental sowie 1795 in Nürnberg erste firmengebundene Einrichtungen gegründet worden waren. ARNOLDI beklagte die einseitige theoretische Ausrichtung der wenigen bestehenden Kaufmannsschulen und forderte, eine „*Handlungsschule*“ zu gründen, „*worinnen Unterricht mit Arbeit, Arbeit mit Umgang abwechselt*“. Der einzelne Lehrling sollte „*außer von seinem kaufmännischen Lehrherrn auch in den nötigen Wissenschaften*“ unterwiesen werden, über den „*gemeinschaftlichen Unterricht einen Sporn zur Nacheiferung*“ erhalten und sich „*durch den Umgang mit Gebildeten seines Standes [...] auch für den Umgang zu bilden*“ (PENNDORF 1916, 164; zitiert nach HORLEBEIN 1976, 40). ARNOLDIs Initiative folgten weitere Schulgründungen, etwa 1831 in Leipzig, 1846 in Lübeck oder 1854 in Stuttgart, an deren Beispiel MANFRED HORLEBEIN nachweist, dass „*die Gründungen [...] entweder durch einzelne Kaufleute bzw. kaufmännische Verbände [...] oder doch unter aktiver Mitwirkung der Kaufmannschaft*“ hervorgingen, und „*der Unterricht [...] auf Fortbildung in den Sprachen und kaufmännischen Fächern abgestellt war*“ (HORLEBEIN 1976, 63 und 68).

Obwohl um 1850 in den deutschen Staaten bereits vierzehn und 1870 schon 47 Schulen gezählt werden konnten (vgl. FISCHLEIN 1968, 149), kann von einer Modernisierungsfunktion noch nicht gesprochen werden, weil die gesellschaftlich definierte Problemlage „Berufsausbildung“ noch nicht wahrgenommen wurde. Dies spiegelt sich nicht nur in der immer noch vergleichsweise punktuellen Ver-

breitung der Schulen, sondern auch in fehlender staatlicher Anerkennung und Finanzunterstützung (vgl. HORLEBEIN 1976, 39). Dies sollte sich nach der Reichsgründung ändern.

3.2.1.2 Die Expansion des kaufmännischen Schulwesens nach der Reichsgründung bis zur Jahrhundertwende

Die Anzahl der berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen, die in den preussischen Staaten überwiegend als Kaufmännische Fortbildungsschulen, in den süddeutschen Ländern zumeist als Handelsschulen bezeichnet wurden, wuchs von 47 1870 über 165 im Jahr 1882 und 456 um die Jahrhundertwende bis auf 949 zu Beginn des Ersten Weltkrieges enorm an (vgl. FISCHLEIN 1968, 149; ZIPPERLEN 1987, 125). Diese Entwicklung verlief regional heterogen. Vorreiter waren die Industrieregionen der Länder Sachsen, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar und Sachsen-Coburg. Insbesondere im agrarisch strukturierten Osten Preußens verbreiteten sich diese Schulen hingegen erst Jahrzehnte später (vgl. GREINERT 1998, 51). Die Konzentration der Schulen auf bestimmte Standorte spricht dafür, dass die in Deutschland verspätet, dafür umso dynamischer und regional unterschiedlich einsetzende Industrialisierung ebenso die Berufsausbildung beeinflusste, wie das zwar regional schwankende, insgesamt jedoch restaurative Interesse der politisch Verantwortlichen.

(1.) Berufsausbildung zwischen Industrialisierung und politischer Restauration

Nach der Reichsgründung ging es einerseits darum, die durch die Industrialisierung induzierte quantitative und qualitative Arbeitskräftenachfrage bereitzustellen. Die Anzahl der männlichen Erwerbstätigen stieg von 13,4 (1882) über 15,5 (1895) auf 18,6 Millionen (1907), die der weiblichen im gleichen Intervall von 4,3 über 5,3 auf 8,3 Millionen. Besonders hohe Beschäftigungszuwachsraten verzeichneten die Branchen Industrie/Bergbau (männliche Erwerbstätige: +75 Prozent) und Handel/Verkehr. Hier verdoppelte sich zwischen 1882 und 1907 die Quote der männlichen Erwerbstätigen, die der weiblichen verdreifachte sich sogar (vgl. KÖRZEL 1996, 602). Die Zentralisierung von Arbeitsvorgängen und die

voranschreitende funktionale Arbeitsteilung bewirkten auch in qualitativer Hinsicht eine deutliche Arbeitskräftenachfrageverschiebung. Die Trennung von Hand- und Kopfarbeit schritt mit zuvor nicht bekannter Dynamik voran. Die Nachfrage nach Schreibern, Zeichnern, Kalkulanten, Korrespondenten, Meistern, Magazin- und Laborgehilfen explodierte förmlich und standen prototypisch für eine neue Sozialfigur: die des Angestellten. Stellvertretend für diese Entwicklung kann das Verhältnis der Arbeiter zu Angestellten bei den Siemenswerken genannt werden, welches sich von 530:50 (1872) über 2.540: 360 (1890) und 3.470: 685 (1895) auf 44.378: 12.502 (1912) verschob (vgl. KOCKA 1981, 78, 121 ff.). Dies entspricht einem Anstieg von 9,4 (1872) über 14,2 (1890) und 19,7 (1895) auf 28,2 Prozent.

Andererseits versperrten sich die etablierten Machthaber den mit der Industrialisierung aufkommenden Demokratisierungsbestrebungen und versuchten, die aufkommende Arbeiterbewegung mit obrigkeitsstaatlichen Mitteln niederzuhalten. Im Sog der industriellen Expansion wurden quasi über Nacht industrielle Ballungszentren, wie etwa das Ruhrgebiet, förmlich aus dem Boden gestampft. Vor allem in diesen Regionen wuchs die Industriearbeiterschaft, politisch vertreten durch die Sozialdemokratie, gewaltig an. So konnte die SPD zwischen 1871 und 1912 als einzige Partei stetige Stimmenzuwächse verbuchen (vgl. HORKENBACH 1933, 84): 3,2 Prozent (1871), 9,7 Prozent (1884), 26,7 Prozent (1907), 34 Prozent (1912). Demgegenüber setzten die politisch Verantwortlichen auf das Prinzip der „negativen Integration“ (vgl. u.a. GROH 1974, 36 ff.). Unter Führung von Reichskanzler BISMARCK wurde der Konflikt zwischen vermeintlichen „Reichsfeinden“ (Sozialdemokraten, Welfen, Polen, Klerikale) und „reichstreuen“ Gruppierungen geschürt, um die national- bzw. liberalkonservativen Interessen des alten Mittelstands (Handwerk, Kleinhandel und Kleinbauern), der Großgrundbesitzer und der Schwerindustrie gegen die Arbeiterschaft durchsetzen zu können (vgl. GÖRTKEMAKER 1986, 226).

Das Spannungsfeld zwischen industriellen und restaurativen Interessen versuchten die Verantwortlichen durch zahlreiche Gewerberechtsnovellen und die so genannte Fortbildungsschulpolitik zu bewältigen (vgl. GREINERT 1998, 40 ff.): Hierbei sind drei Gewerberechtsnovellen besonders hervorzuheben:

- Die Gewerberechtsnovelle vom 18. Juni 1881 übertrug die Verantwortung für die Lehrlingsausbildung den Innungen, nachdem diese Kompetenz 1871 über § 115 GO freigesetzt worden war. Im Einzelnen wurden die Innungen zu öffentlich-rechtlichen Korporationen erhoben, die mit den Rechten einer juristischen Person und zur Bildung eigener Schiedsgerichte ausgestattet waren. Auch wurde den Innungen empfohlen, Fachschulen zu gründen bzw. zu betreiben sowie Meister- und Gesellenprüfungen abzuhalten.
- Die Neuregelungen vom 8. Dezember 1884, 23. April 1886 und 6. Juni 1887 ermächtigte die Innungen, auch Nicht-Innungsmitglieder zur Kostenbeteiligung für die Berufsausbildung heranzuziehen.
- Ab 1897 war es den Innungen erlaubt, sich wie die Handelskammern zu Handwerkskammern (Körperschaften des öffentlichen Rechts) zusammenzuschließen („Handwerkerschutzgesetz“). Dies umfasste eine ganze Reihe von Kompetenzen: die Regelung und Überwachung des Lehrlingswesens, das Erstellen von Handwerksfragen betreffender Gutachten für Behörden und das Bilden von Prüfungsausschüssen, welches auch für die Lehrlinge von Nicht-Innungsmitgliedern zuständig war. Die Handwerkskammern waren fortan den Innungen rechtlich vorgesetzt. Auch konnten nun Handwerker eines Gewerbes zur Mitgliedschaft verpflichtet werden, wenn die Mehrheit der im Bezirk ansässigen Handwerker dafür votierte („fakultative Zwangsinnung“).

Der „Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen“, 1892 als „Verein der Lehrer und Freunde der Deutschen Fortbildungsschule“ gegründet, fungierte neben dem Ministerium für Handel und Gewerbe, dem die Fortbildungsschulen ab 1884 unterstanden, als Motor der Fortbildungsschulpolitik. Aus kaufmännischer Sicht bildete der 1896 gegründete „Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen“ (ab 1915 „Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen“) eine wichtige fortbildungsschulpolitische Antriebsfeder. Er gab das neben der rechtskonservativen „Deutschen Handelsschul-Lehrer-Zeitung“ bedeutendste Publikationsorgan für an kaufmännischer Berufsausbildung Interessierte heraus (vgl. HORLEBEIN 1994, 102): die „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen“ (ab 1915 „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen“). In der Mitgliederstruktur des Deutschen Verbandes (1899) zeigt

sich die korporative Struktur des kaufmännischen Bildungswesens, die sich bis zum Kriegsbeginn nicht grundlegend veränderte: Kommunen: 10,1 Prozent; Kammern: 29,4 Prozent; Verbände: 29,4 Prozent; Schulen: 31,1 Prozent (vgl. ZIPPERLEN 1987, 100). Darin spiegelte sich auf Verbandsebene, was in den vorhergehenden Jahren schon im Regionalen beobachtet werden konnte: das deutlich angewachsene Interesse der Kaufmannskorporationen an leistungsfähiger Berufsausbildung.

(2.) Die Risikoträger- und Innovationsfunktion nicht-staatlicher Schulinitiativen

Die Übernahme von Risiko zeigt sich darin, dass die Fortbildungsschulen zumeist von nicht-staatlichen Trägern gegründet und betrieben worden sind.

Der größte Teil der Fortbildungsschulgründungen ging von Kaufmannsvereinigungen aus, vereinzelt auch von Einzelkaufleuten. 168 der vom „Deutschen Verband für das Kaufmännische Unterrichtswesen“ 1896 erfassten 218 Fortbildungsschulen waren von kaufmännischen Vereinigungen, weitere 21 von kaufmännischen Bildungsvereinen bzw. unter Mitwirkung kaufmännischer Repräsentanten gegründet worden. Ihnen standen nur 23 von staatlichen oder kommunalen Instanzen etablierte Einrichtungen gegenüber (vgl. DVKU 1896, 3 ff.). Dies vermag insofern kaum zu überraschen, als den Kaufmannsvereinigungen über die Gewerberechtsnovelle vom 18.06.1881 die Einrichtung von Fachschulen nahe gelegt worden war, und sich mit den 1884, 1886 und 1887 getroffenen Neuregelungen, wonach auch Nicht-Innungsmitglieder an den Kosten der Berufsausbildung beteiligt werden konnten, die finanzielle Ausgangsposition der Kammern verbessert hatte.

Auch bei der Finanzierung des Schulbetriebs übernahmen die Kaufmannsvereinigungen eine gewichtige Rolle. Der überwiegende Teil der laufenden Aufwendungen wurde zwar durch Schulgeld, oftmals mehr als zwei Drittel des Budgets, aufgebracht, wobei deutliche regionale Differenzen von unter zehn bis über einhundert Mark pro Monat auftraten. Gleichwohl übernahmen die Handelskammern und Kaufmannsvereinigungen langfristig Risiko, indem sie, nachdem sie den Großteil der Institutionen bereits gegründet hatten, weiterhin als Schulträger fungierten, Zuschüsse aufbrachten und ggf. Defizite deckten (vgl. HORLEBEIN 1976, 186 ff.).

Der Innovationsbeitrag der Schulen lag darin, dass sie eigenverantwortlich Bildungsangebote entwickelten, die den durch die Industrialisierung induzierten qualitativen und quantitativen Qualifikationsbedarf zu decken vermochten. Im Gegensatz zur seinerzeit traditionellen Lehre, die nur den tätigen Mitvollzug der Handlungen des Prinzipals durch den Lehrling vorsah, wurden die Lehrlinge in den Fortbildungsschulen in Fächern unterwiesen, welche die durch den technisch-ökonomischen Wandel bedingten Kenntnisse vermittelten.

In den Lehrplänen der berufsbegleitenden Kaufmannsschulen, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts weitgehend unbeeinflusst von staatlichen Vorschriften durch den Schulvorstand (dem Leitungsgremium der Schule, das in der Regel aus Vertretern der örtlichen Kaufmannschaft, der Gemeinde und dem Schulleiter bestand) festgelegt wurden, dominierten die Fächer Rechnen, Buchführung, Deutsch, Kaufmännische Korrespondenz, Handels- und Wechsellehre, Geographie und die Fremdsprachen. Regionale Differenzen schlugen sich auch im Fächerangebot, je nach Schule zwischen drei und fünfzehn Fächer, nieder. Besonders bei den Fremdsprachen zeigten sich lokale Besonderheiten. Neben den verbreiteten Fächern Englisch und Französisch wurde etwa in Hamburg Portugiesisch-, in Hannover Niederländisch- und in Posen Russisch-Unterricht erteilt (vgl. HORLEBEIN 1976, 127 ff.).

Betrachtet man die Unterrichtsverteilung näher, so zeigt sich, dass den Handelsfächern (Rechnen, Buchführung, Handels- und Wechselrecht, Kaufmännische Korrespondenz) offenbar die größte Bedeutung beigemessen wurde. In diesen Fächern wurde an allen von 31 um 1910 untersuchten Schulen unterwiesen (vgl. BLUM 1911, zitiert nach HORLEBEIN 1976, 130). Technische Fächer (Stenographie, Maschinenschreiben, Kalligraphie) waren an immerhin noch 22 Schulen (71 Prozent), allgemeinbildende Fächer (Deutsch, Fremdsprachen, Religion) an 19 Institutionen (61 Prozent) vertreten. Mit der überwiegend berufsfachlichen Orientierung unterscheiden sich die berufsbegleitenden Kaufmannsschulen vom vergleichbaren Einrichtungen anderer Fachrichtungen, in denen sich der didaktische Orientierungsrahmen überwiegend in allgemeinen Volksschulinhalt erschöpfte (vgl. MÜLLGES 1970, 52; GREINERT 1998, 51). Gleichzeitig lassen sich von Fächerkanon der kaufmännischen Fortbildungsschulen Passungen zu den durch den gesellschaftlichen Wandel veränderten Qualifikationserfordernissen herausar-

beiten. Gute Fertigkeiten in kaufmännischer Korrespondenz dürften vor dem Hintergrund des deutlich angewachsenen innerdeutschen Warenverkehrs von zentraler Bedeutung gewesen sein; die Fächer Handels-/Wechselrecht sowie Buchführung auf Grund der förmlich explodierenden Kapitalakkumulation nebst den damit verbundenen Finanzierungsmöglichkeiten und Dokumentationsobliegenheiten. Fremdsprachen- und Wirtschaftsgeographieunterricht zielte darauf, die aus dem Aufschwung des kolonialen bzw. internationalen Handels resultierenden Qualifikationsbedarfe zu befriedigen.

Dass die handfesten Gewerbeförderungsinteressen der Verantwortlichen für die Lehrlinge auch Schattenseiten in sich bargen, die heutigen Maßstäben moderner Erwerbsausbildung kaum gerecht werden können, wird klar, wenn man sich die Zeiten vergegenwärtigt, zu denen in den Fortbildungsschulen unterrichtet wurde. Bis ungefähr zur Jahrhundertwende war es weit verbreitete Praxis, den Unterricht entweder vor oder nach dem Arbeitstag im Unternehmen des Prinzipals, teilweise auch am Wochenende anzusetzen (vgl. HORLEBEIN 1976, 160 ff.). Das Motiv der Lehrherren, möglichst ungehindert auf die Arbeitskraft des Lehrling zugreifen zu können, liegt auf der Hand. Einigermmaßen begrenzende Regelungen (Unterricht zwischen 17 und 19 Uhr) wurden dann erst allmählich und im Zuge zunehmender staatlicher Einflussnahme auf das Schulwesen umgesetzt.

Wirtschaftliche Interessen sollten auch die personelle Ausstattung der Schulen determinieren. Bis zum Ersten Weltkrieg gingen die meisten Lehrer ihrer Tätigkeit zumeist nebenberuflich nach und waren zudem entweder gar nicht oder allenfalls in Kursen auf das Unterrichten vorbereitet worden. Die – gemessen an heutigen Standards – dürftige Bezahlung lehnte sich an die Vergütung der Grund- und Realschullehrer an und variierte regional erheblich. Erst nach 1900 absolvierte eine nennenswerte Anzahl von Studenten das Handelslehrerstudium (vgl. HORLEBEIN 1976, 118 ff.); bis zur flächendeckenden Professionalisierung des Handelslehrerstandes sollten noch mindestens zwei weitere Jahrzehnte vergehen.

Daneben konnten private Träger auch bei den berufsvorbereitenden Schulen eine Schrittmacherfunktion übernehmen.

(3.) Modernisierung durch berufsvorbereitende Handelsschulen

Neben den berufsbegleitenden Fortbildungsschulen, die für eine spätere kaufmännische Berufstätigkeit qualifizierten, verbreiteten sich gegen 1900 auch zunehmend berufsvorbereitende Einrichtungen. Diese Handelsvorschulen und Höheren Handelsschulen konnten zwar nicht die Bedeutung der berufsbegleitenden Einrichtungen erreichen. So standen z.B. in Preußen den rund 100.000 (1915: 92.028; 1921: 107.393) Schülern an kaufmännischen Fortbildungsschulen (vgl. HORLEBEIN 1976, 103 und 220) nur 10.900 Handelsschüler (Erhebungszeitpunkt 1919) gegenüber (vgl. OBERBACH 1929, 390 ff.). Gleichwohl konnten diese Schulen aber eine sozialpolitische Modernisierungsfunktion übernehmen: die Integration junger Frauen in den Arbeitsmarkt:

Der Besuch der Höheren Handelsschule (Synonyme: Höhere Handelsfachkurse, Handelsoberrealschule) setzte die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, alternativ den Nachweis über den erfolgreichen Besuch der obersten Klasse einer höheren Mädchenschule voraus, und kann als anspruchsvolle Alternative zur kaufmännischen Lehre bezeichnet werden. *„So ist die Höhere Handelsschule eingestellt auf die Heranbildung erster Kräfte, die später einmal leitende Persönlichkeiten in fremden oder eigenen Betrieben werden können“* (vgl. OBERBACH 1929, 395). Der gehobene Anspruch dieser Einrichtungen spiegelt sich auch in den Curricula wider, die, unter Berücksichtigung lokal divergierender Qualifikationserfordernisse, neben fremdsprachlichen zu mindestens 50 bis 60 Prozent kaufmännische Inhalte, etwa in den Fächern Handelswissenschaft und Buchführung abdeckten (vgl. ZIEGLER 1916, 415; OBERBACH 1916, 434 ff.), und darauf zielten, auch *„der Frau auch das Einrücken in die besseren Stellen auf kaufmännischen Kontoren zu eröffnen“* (OBERBACH 1916, 430). Die Möglichkeit einer solch gehobenen Kaufmannsbildung blieb jedoch nur einer kleinen Minderheit der Jugendlichen vorbehalten. Von den 1919 in Preußen gezählten 10.900 Handelsschülern besuchten nur 1.900 (hiervon 69 Prozent weiblich) Höhere Handelsschulen (vgl. OBERBACH 1929, 397).

Das Gros der Handelsschüler besuchte hingegen Handelsvorschulen, die anstrebten, Schüler mit Volksschulbildung teils in ein, teils in zwei Schuljahren auf den Kaufmannsberuf vorzubereiten, und zwar dort, *„wo dauernd ein größerer Bedarf an Lehrlingen und Hilfskräften des Handels vorhanden ist, wo die kaufmänn-*

nische Pflichtfortbildungsschule [...] eingeführt ist und in ihrem Bestehen und Aufbau durch die Errichtung der Handelsvorschulen nicht gefährdet ist“ (ZIEGLER 1916, 385). Die solchermaßen zum Ausdruck gebrachte Nachrangigkeit der Handelsvorschulen gegenüber den Fortbildungsschulen zeigt sich im insgesamt niedrigeren Anspruchsniveau der Unterrichtsinhalte: Unmittelbar tätigkeitsbezogene Fächer, etwa Korrespondenz, Kontorarbeiten, Warenkunde, kaufmännisches Rechnen, Maschinenschreiben und Stenographie überwogen in den Lehrplänen (vgl. ZIEGLER 1916, 391). 204 der insgesamt 318 berufsvorbereitenden Handelsschulen des Jahres 1912 waren Handelsvorschulen oder einjährige Handelskurse, wobei wiederum Mädchenschulen, insgesamt 161, überwogen (vgl. ZIPPERLEN 1987, 175 ff.). Die Schülerinnen blieben in Preußen bis zum Kriegsende in der Mehrheit: 6.900 der 9.000 Handelsvorschüler waren 1919 weiblich (vgl. OBERBACH 1929, 397).

Auch die berufsvorbereitenden Handelsschulen wurden mehrheitlich von nicht-staatlichen Trägern gegründet. Allerdings erlaubt das vorliegende Material Anlass zu der Vermutung, dass einerseits die Beteiligung der privaten Träger erstens nicht so stark wie im Fortbildungsschulsektor war, und sich zweitens weniger Kaufmannsvereinigungen, sondern vielmehr gewerbliche Schulunternehmer als Gründer und Betreiber hervortaten. Von den um 1900 erfassten 98 berufsvorbereitenden Handelsschulen in Preußen waren 23 von Handelskammern oder kaufmännischen und (Frauen-)Vereinen gegründet worden, 32 von Einzelpersonen. Bei immerhin 34, also gut einem Drittel der Einrichtungen, ging die Initiative von Staat und Kommunen aus, bei neun Schulen konnte kein Gründer ermittelt werden. Insbesondere die hinsichtlich Zugangsvoraussetzung und Abschluss besser gestellten Höheren Handelsschulen sind eher von Gemeinden, Staat oder Kaufmannskorporationen gegründet worden (13 von 18). Dagegen gründeten erwerbswirtschaftlich motivierte Schulunternehmer (30 von 32) fast ausschließlich Handelsvorschulen (vgl. ZIPPERLEN 1987, 177). Von den mittlerweile als Schulbetreiber etablierten Kaufmannsvereinigungen wurden die von Schulunternehmern betriebenen Institutionen, vorsichtig formuliert, mit Argwohn verfolgt. Hierfür sprechen in den einschlägigen Publikationen angeprangerte Missstände in den so genannten „Pressen“, etwa übermäßige Schulgeldforderungen, Frühformen kommerzieller Arbeitsvermittlung, unzureichende Lehrerqualifikationen, mangelhafte

Sachausstattungen, marktschreierische Werbung und zu kurze Unterrichtszeiten (vgl. z.B. ZfGKU II 1899/00, 215 ff.; IX 1906/07, 157 ff.; XX 1917/18, 35 und 97 ff.; vgl. auch DHLZ 1909, 51 und 88 ff.; 1916, 31 und 368 ff.). Staatliche Eingriffe ließen nicht lange auf sich warten: Hessen (1905), Preußen (1908) und Baden (1910) verabschiedeten Kataloge, welche die Erlaubnis des Privatschulbetriebs an Bedingungen knüpfte, z.B. an ausreichende Geldmittel, Mindestanforderungen an den Betreiber und das Lehrpersonal, Lehrmittel und Räumlichkeiten (vgl. PFEIFFER 1916, 301). Darin zeigt sich zweierlei: Einerseits die Protektion der gegenüber Einzelunternehmern leistungsfähigeren Kaufmannsvereinigungen. Andererseits das zunehmende Interesse des Staates, im berufsbildenden Schulwesen selbst initiativ zu werden.

3.2.1.3 Die beginnende Adaption kaufmännischer Schulen durch den Staat nach 1900

Hatte sich bis etwa zur Jahrhundertwende die Mitwirkung staatlicher Instanzen in der mittleren Kaufmannsbildung zumeist auf die Schulaufsicht beschränkt (vgl. ZIPPERLEN 1987, 136 ff.), so begannen sich nachfolgend vor allem die Kommunen vermehrt als Schulträger zu engagieren. 1903 wurden schon 171 von erfassten 456 Fortbildungsschulen, also 38 Prozent, von den Gemeinden (158) oder dem Staat (13) getragen (vgl. ROTH 1903, 30). Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts hatte dagegen noch private Initiative, nämlich bei 189 von 218 Schulen (87 Prozent), überwogen (vgl. DVKU 1896, 3 ff.). Auch wenn die flächendeckende Verstaatlichung des kaufmännischen Schulwesens erst in den zwanziger Jahren einsetzen sollte, entsprach diese Entwicklung durchaus den Interessen des „Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen“, der, offensichtlich vor dem Hintergrund der mit dem expandierenden Schulwesen erwarteten finanziellen Belastungen (vgl. FISCHLEIN 1968, 222), schon früh ein stärkeres staatliches Engagement eingefordert hatte. „*Der Staat möge deshalb Träger der Handelsschule sein [...]*“ (ZfGKU I 1898/99, 28).

Auch in anderer Hinsicht machte sich die zunehmende staatliche Aktivität, die kaum koordiniert und mit unterschiedlicher regionaler Dynamik vorangetrieben

wurde, bemerkbar: beispielsweise in der Umsetzung der Fortbildungsschulpflicht (vgl. ZIPPERLEN 1987, 125), auch für Mädchen (vgl. TRONNIER 1912, 6 ff.), der Durchsetzung des Tagesunterrichts (vgl. ZIPPERLEN 1987, 150 ff.) oder der Einführung staatlicher Lehrpläne. Erste staatliche Lehrpläne waren in Württemberg schon 1892 verabschiedet worden, in Preußen hingegen erst 1911, zwischenzeitlich auch in Sachsen, Hessen und Mecklenburg (vgl. HORLEBEIN 1976, 131 ff.). Dies geschah vor dem Hintergrund, dass die berufsbildenden Schulen ab der Jahrhundertwende eine zusätzliche Aufgabe zu übernehmen hatten. Berufserziehung sollte nämlich, so die preisgekrönte Antwort des Münchener Schulrats GEORG KERSCHENSTEINER auf die 1901 von der königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt gestellte Preisfrage, die männlichen Jugendlichen zwischen der Entlassung aus der Volksschule und dem Einzug zum Heeresdienst in das gesellschaftliche Ordnungsgefüge integrieren. Die kaum bestrittene anti-sozialdemokratische Stoßrichtung dieses Postulats (vgl. z.B. HORLEBEIN 1976, 205; HUISINGA/LISOP 1999, 145 ff.; GREINERT 1998, 45 ff.) spiegelt sich in der Zielsetzung, mit der das Fach (Staats-)Bürgerkunde eingeführt wurde. „*Die Bürgerkunde hat die Aufgabe, [...] die Ehrfurcht vor der Verfassung und Rechtsordnung zu festigen, die Liebe zu Heimat, Vaterland und Herrscher zu pflegen und Ziele für die freudige Mitarbeit im Staate vor Augen zu stellen*“ (ZIEGLER 1916, 59). Die Bedeutung des Bürgerkundeunterrichts darf gleichwohl nicht überschätzt werden. Denn erstens wurde Bürgerkunde, wenn überhaupt, als eigenständiges Fach, erst relativ spät, nämlich gegen Ende des ersten Jahrzehnts des zwanzigsten Jahrhunderts, und zudem mit vergleichsweise geringem Unterrichtsanteil, eingeführt. (vgl. HORLEBEIN 1976, 133). Zweitens bestand bereits zuvor die Möglichkeit, politisch zu indoktrinieren, und zwar in volkswirtschaftlichen sowie gesetzeskundlichen Fächern. Drittens waren Kaufmannslehrlinge im Gegensatz zu ihren gewerblichen Kollegen kraft sozialer Herkunft und politischem Selbstverständnis ihrer Interessenvertretungen eher national-konservativ verortet und somit kaum empfänglich für sozialdemokratisches Gedankengut (vgl. HORLEBEIN 1994, 115). So gesehen stellte der Bürgerkundeunterricht allenfalls eine Erweiterung der ehemals fachlichen Ausrichtung der Lehrpläne dar. Vergleicht man das Ergebnis der von MANFRED HORLEBEIN auf Basis von einhundert Schulen vorgenommenen Analyse von Lehrplänen, die noch vor der Jahr-

hundertwende von den Leitungsgremien der Schulen beschlossen worden waren, mit der Auswertung der amtlichen Lehrplanvorschriften, die im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in den Ländern Preußen, Sachsen, Württemberg, Hessen und Mecklenburg verabschiedet wurden (vgl. HORLEBEIN 1976, 128 ff. und 133 ff.), so dominieren, abgesehen von der gesunkenen Bedeutung der Fremdsprachen, weitgehend die gleichen Fächer: Deutsch, Handelskunde bzw. Handels- und Wechsellehre, Schriftverkehr, Buchführung und Wirtschaftsgeographie; letzteres im Rahmen der amtlichen Lehrpläne zum Teil in Verbindung mit Bürgerkunde und/oder volkswirtschaftlichen Belehrungen. Dies spricht dafür, dass die Lehrpläne der privaten Schulen als Vorlage der staatlichen dienten.

3.2.1.4 Zusammenfassung

Schulen in freier Trägerschaft konnten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Modernisierungsfunktion (Risikoträgerschaft, Innovation) für die Berufsausbildung übernehmen. Hierbei taten sich in erster Linie die Kaufmannsvereinigungen hervor, die als Schulträger Risiko übernahmen, die kaufmännische Berufsausbildung qualifikatorisch innovierten und auch aus sozialpolitischer Sicht eine Schrittmacherfunktion übernehmen konnten. Sie legten damit gleichzeitig die organisatorischen und inhaltlichen Grundlagen des staatlich geordneten Systems kaufmännischer Schul- bzw. Berufsausbildung, das sich flächendeckend erst Jahrzehnte später durchsetzen sollte. Ohne die von Seiten der Politik geschaffenen Voraussetzungen wäre dies freilich nicht möglich gewesen. Insbesondere die zahlreichen Gewerberechtsnovellen statteten die Kammern auf dem Gebiet der Berufsausbildung mit umfangreichen Befugnissen aus und sicherten ihnen die notwendige Finanzausstattung zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Auch nach Beginn des 20. Jahrhunderts funktionierte das Zusammenwirken zwischen Kammern und staatlichen Instanzen offenbar reibungslos, denn nachdem die Kaufmannskorporationen vor dem Hintergrund des expandierten Schulwesens zusehends an die Grenzen ihrer finanziellen Belastbarkeit angelangt waren, sprangen zusehends die Gemeinden, später die Länder als Schulträger ein.

3.2.2 Kaufmännische Privatschulen nach Gründung der Bundesrepublik

3.2.2.1 Maßgebliche Privatschulrechtsnormen

Nachdem private Träger vor dem Hintergrund der „*Verstaatlichung und Verstadtlichung*“ (WEISBART 1926, 38 ff.) des kaufmännischen Schulwesens in der Weimarer Republik an Bedeutung verloren hatten und Einrichtungen in freier Trägerschaft, wie das gesamte Bildungssystem, im Nationalsozialismus gleichgeschaltet worden waren, verbrieft seit Gründung der Bundesrepublik Art. 7 GG den Betrieb privater Schulen. Demnach unterliegen Schulen in freier Trägerschaft als Teil des öffentlichen Bildungssystems der staatlichen Schulaufsicht und können in Form von Ersatz- oder Ergänzungsschulen bzw. als Kombination beider betrieben werden. Die Regelung der Ausführungsbestimmungen fällt in den Kompetenzbereich der Länder.

Ersatzschulen dienen dem „*Ersatz einer im Land vorhandenen oder grundsätzlich vorgesehenen öffentlichen Schule*“. Sie sind genehmigungspflichtig und „*müssen im Kern gleiche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln*“ sowie „*zu den Abschlüssen staatlicher Schulen führen*“ (VOGEL 1997, 33). Die für die öffentlich-rechtlichen Schulen geltenden curricularen und die Qualifikation des Lehrpersonals betreffenden Vorschriften sind dementsprechend auch für nicht-staatliche Schulen bindend. Ersatzschulen steht ein einklagbarer Anspruch auf staatliche Finanzhilfe zu. Diese beträgt beispielsweise in Hessen 75 Prozent, im Falle beihilfeberechtigter Sonderschulen 90 Prozent der Personalkosten, die je Schüler an vergleichbaren öffentlichen Einrichtungen aufgewendet werden (§ 2 I EschFG He).

Ergänzungsschulen sind Schulen, die im staatlichen Schulwesen nicht vorgesehen sind. Sie sind lediglich anzeige-, nicht aber genehmigungspflichtig und können mit Privilegien ausgestattet werden, die von der Befreiung von der Berufsschulpflicht bis hin zur staatlichen Anerkennung der gesamten Schule bzw. der Bildungsgänge reichen kann. Im Gegensatz zu Ersatzschulen steht Ergänzungsschulen kein verfassungsrechtlicher Anspruch auf finanzielle Unterstützung zu, jedoch sehen einige Bundesländer Unterstützungsmöglichkeiten vor (vgl. VOGEL 1997, 30 ff.).

3.2.2.2 Modernisierungsimpulse privater berufsbildender Schulen nach 1945

Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Rahmenbedingungen konnten sich nicht-staatliche Handelsschulen nach dem Zweiten Weltkrieg rasch wieder etablieren. Die Gesetzgebungshoheit der Länder schlug sich dabei u.a. in mehrdeutigen Schulbezeichnungen nieder. *„In Baden-Württemberg dürfen sich nur Ersatzschulen „Handelsschulen“ nennen, so dass die Ergänzungsschulen zur Bezeichnung „Berufsfachschule“ gegriffen haben. In Nordrhein-Westfalen dürfen sich nur Ersatzschulen als „Berufsfachschulen“ bezeichnen, so dass sich zahlreiche Ergänzungsschulen den Namen "Handelsschule" zulegten. Eine Berufsfachschule ist also in Baden-Württemberg Ergänzungs-, in Nordrhein-Westfalen Ersatzschule; andererseits ist eine „Handelsschule“ in Baden-Württemberg stets Ersatz-, in Nordrhein-Westfalen Ergänzungsschule“* (WOLSING 1977, 234). So gesehen stellt es keine Überraschung dar, wenn private Träger in den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich präsent waren. Mitte der sechziger Jahre (1963/64) besuchten etwa in Bayern 61 Prozent, in Rheinland-Pfalz 36 Prozent, in Niedersachsen 30,9 Prozent, in Hamburg 23,8 Prozent, in Bremen 23,8 Prozent, in Baden-Württemberg 17,6 Prozent, in Schleswig-Holstein 15,5 Prozent und im Saarland 13,2 Prozent der kaufmännischen Schüler und Lehrlinge private Einrichtungen (vgl. WACKER 1963, 207; ASHAUER 1965, 230 ff.).

Im Gegensatz zur dualen Kaufmannsbildung, in der Privatschulen bis zur Gegenwart mit einem Schüleranteil von maximal zwei Prozent nur eine Randerscheinung markierten, konnten sie vor allem im vollschulisch berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Handelsschulwesen vielfach Verantwortung übernehmen. Als Träger fungierten Erwerbserzielungsabsichten verfolgende Schulunternehmer, Gewerkschaften, karitative Vereine und Kirchen (vgl. ASHAUER 1965, 54 ff.).

Die privaten kaufmännischen Schulen übernahmen einerseits sozialpolitische Funktionen, indem sie junge Frauen für das Erwerbssystem qualifizierten (Schülerinnenanteile 1963 in Baden Württemberg 72,8 Prozent, Hamburg 67,3 Prozent, Niedersachsen 55,8 Prozent, Schleswig-Holstein 62,2 Prozent), aber auch Kriegsversehrte, Spätheimkehrer oder stellenlose ältere Kaufleute (vgl. WACKER 1963, 209). Auch führten diese Schulen schon in den fünfziger und sechziger Jahren Schulversuche durch, die deshalb als Trendsetter bezeichnet werden können, weil

die in einem Teil ihrer Bildungsangebote repräsentierten Ideen Gegenstand später geführter bildungspolitischer Diskussionen waren und/oder vom Bildungssystem mit deutlichem Time-Lag adaptiert wurden. Stellvertretend hierfür können vier Beispiele genannt werden (vgl. ASHAUER 1965, 303 ff.):

- Ganztagschulversuche zielten bereits lange vor den jüngst verabschiedeten Maßnahmen zur Ganztagschulversorgung (vgl. z.B. www.bildungsserver.de, www.ganztagschulen.org/131.php) auf die Verbesserung des Bildungsangebots. Neben der Vermittlung kaufmännischer Inhalte ging es vor rund fünfzig Jahren u.a. darum, Betreuungsaufgaben für Leistungsschwache und/oder Jugendliche aus Haushalten, in denen die Eltern ganztags erwerbstätig waren, wahrzunehmen.
- Mit der Kombination von Handelsschul- und Berufsschulbildungsgängen wurde bereits in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts beabsichtigt, auf in der Berufsvorbereitung erworbenem Wissen in einer sich anschließenden Berufsausbildung aufzubauen. Dieser Grundgedanke kennzeichnet auch das Berufsgrundbildungsjahr, um dessen Einführung dann 20 Jahre später heftig und letztendlich nahezu erfolglos gerungen werden sollte (vgl. GREINERT 1998, 95 ff.).
- Einige nicht-staatliche Schulen versuchten schon in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vor dem Hintergrund der einander näher rückenden europäischen Staaten Fremdsprachenkompetenzen besonders zu fördern. Beispielhaft hierfür steht ein Bildungsgang, in dessen Verlauf die Schüler je ein Jahr in England und in der französischsprachigen Schweiz absolvierten. Neben berufspraktischer Tätigkeit wurde jeweils zwölf Wochenstunden in der Landessprache abgehaltener Fremdsprachenunterricht erteilt. Erst im dritten Jahr wurden die ökonomischen Fachinhalte in Deutschland vermittelt. Vergleichbar international ausgerichtete Bildungsgänge wurden deutlich später zunächst von Berufsakademien und Fachhochschulen offeriert und sind dort heute beinahe selbstverständlich. Das duale System sieht erst seit April 2005 vor, Auslandsaufenthalte anzuerkennen, und zwar bis zu einem Viertel der Ausbildungszeit (§ 2 III BBIG).
- Die von der DAG ab 1959 betriebenen technisch-kaufmännischen Vorschulen zielten auf Interdisziplinarität und die Überwindung fachlicher

Grenzen. Die einjährigen Bildungsgänge dieser Schulen sollten der Berufsfindung dienen, die zweijährigen Lehrgänge auf die Fachschulreife und den nachfolgenden Besuch der Ingenieurschule vorbereiten. Damit ergeben sich einerseits Passungen zum in den siebziger Jahren eingeführtem Berufsvorbereitungsjahr, dass auch noch in der Gegenwart darauf zielt, zu- meist problembehaftete Jugendliche für eine Berufsausbildung zu befähigen. Andererseits können die zweijährigen Bildungsgänge als Vorstufe von Fachhochschulen angesehen werden, die sich ab Ende der sechziger Jahre etablierten.

Berufsbildende Schulen in freier Trägerschaft konnten auch in den vergangenen fünf Jahren einen regen Schülerzulauf verzeichnen. Besonders an Berufsfachschulen und an Fachakademien nahm die Nachfrage zum Teil deutlich zu. Vor dem Hintergrund insgesamt deutlicher absoluter und relativer Schülerzuwächse der Berufsfachschulen aller Träger konnten die privaten Schulen ihren Anteil von 64.896 (16,9 Prozent) zum Erhebungszeitpunkt 1998/99 auf 84.235 (18,7 Prozent) 2002/03 erhöhen, wobei in den neuen Bundesländern einschließlich Berlin besonders hohe Zuwächse zu verzeichnen waren. Private Schulen konnten 1998/99 29,2, 2002/03 44,1 Prozent aller Berufsfachschüler auf sich vereinigen. Daneben sticht hervor, dass im nicht-staatlichen Berufsfachschulwesen im gesamten Bundesgebiet berufsqualifizierende Einrichtungen stärker als berufsvorbereitende vertreten sind, vor allem in den nichtakademischen Heil-, Pflege- und Sozialberufen, aber auch in der Kaufmannsbildung. Verzeichneten doch private Träger in der vollschulischen Kaufmannsqualifizierung starke Zuwachsraten. Lag ihre Beteiligung 1998/99 noch bei 26,5 Prozent (3.465 von 13.092 erfolgreichen Absolventen), betrug ihre Beteiligung (5.565 von 17.887 Absolventen) zum Erhebungszeitpunkt 2002/03 31,1 Prozent (vgl. STBA 1999, 100 ff.; STBA 2003, 140 ff.). Fachakademien, die an der Schnittstelle zwischen Berufsaus- und Weiterbildung angesiedelt werden können und nicht in allen Bundesländern existieren, verzeichneten unabhängig von der Trägerschaft zuletzt einen enormen Aufschwung, wobei der Schüleranteil nicht-staatlicher Einrichtungen überproportional stieg: von 51 Prozent bzw. 4.185 von 8.204 Schülern 1998/99 auf 56,3 Prozent bzw. 4.075 von 7.238 Schülern 2002/03 (vgl. STBA 2003, 218).

Diese Schülerzuwächse können jedoch ebenso wenig als Beleg für eine mögliche Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen in der Gegenwart gewertet werden wie die Tatsache, dass nicht-staatliche Träger schon einmal, nämlich Ende des 19. Jahrhunderts, als Schrittmacher für die Berufsausbildung fungierten. Auch das Faktum, dass der Gesetzgeber freien gegenüber staatlichen Schulen breitere Eigenverantwortlichkeiten in finanziellen, pädagogischen und weltanschaulichen Angelegenheiten einräumt, spricht zunächst nur für allgemein größere Gestaltungsspielräume privater Träger. Inwieweit die Privatschulen diese nutzen können, um eine Modernisierungsfunktion zu übernehmen, kann allein auf Grundlage der Privatschulrechtsnormen nicht beurteilt werden. Vielmehr besteht die Notwendigkeit, die Privatschulen und ihre Bildungsangebote zu fokussieren. In der einschlägigen Literatur herrscht hier ein „blinder Fleck“ vor. Das vierte Kapitel soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen.

4 Gegenwärtige Modernisierungspotentiale privater berufsbildender Schulen

Ziel des vierten Kapitels ist es, der Frage empirisch nachzugehen, inwiefern Schulen in freier Trägerschaft in der heutigen Bundesrepublik eine Modernisierungsfunktion für die Berufsausbildung übernehmen können.

Hierzu wird nachfolgend zuerst (4.1) der Objektbereich eingegrenzt (4.1.1) und die gewählte Vorgehensweise begründet (4.1.2). Anschließend (4.2) werden die Auswahl der Interviewpartner (4.2.1) sowie die Vorbereitung und Durchführung der Interviews beschrieben (4.2.2). Nachfolgend geht es darum, das Gelingen der Interviews zu beurteilen (4.2.3) und die verwendete Auswertungsstrategie (4.2.4) kritisch zu reflektieren. Schließlich (4.3) werden die einzelnen Auswertungsschritte von der Transkription (4.3.1) bis zur Theoretischen Generalisierung (4.3.6) detailliert beschrieben. Zum Schluss (4.4) werden die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und mögliche bildungspolitische Konsequenzen bzw. Handlungsalternativen aufgezeigt.

4.1 Methodologische Vorbemerkungen

4.1.1 Zum Objektbereich der Untersuchung

Der Entrepreneurship-Gedanke schwingt latent mit, wenn gefordert wird, dass Schulen erweiterte Autonomiespielräume eingeräumt werden sollen. Schließlich werden mit diesem Postulat nicht nur Effizienzsteigerungen in der öffentlichen Verwaltung („New Public Management“) sondern auch eine positive pädagogische Entwicklung der Schüler erwartet (vgl. TILLMANN 1995, ROLFF 1995, DÖBERT 1997, 117 ff., SAUERWEIN 1999, STIEPELMANN 2003, 10 ff.). Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu den im zweiten Kapitel herausgearbeiteten Interpretationsmöglichkeiten von Entrepreneurship (siehe 2.1): einerseits unternehmerische Effizienzkriterien, andererseits die Entwicklungsbedürftigkeit und Entfaltungsmöglichkeit subjektiver Lebenskräfte und -bedürfnisse.

Auch liegt der Forderung nach zusätzlichen Entscheidungsspielräumen die Idee der „guten Schule“ zu Grunde. Diese zeichnet sich durch ein hohes Schulethos, eine eigene Schulkultur, eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und -beurteilung sowie eine der Schulgemeinschaft verpflichtete Ordnung und Disziplin aus (vgl. DUBS 1997, 106).

Neben den Befürwortern erweiterter Schulautonomie sind jedoch auch skeptische Stimmen zu vernehmen. Kritisch hinterfragt werden beispielsweise Motive, die im Gegensatz zur Bildungsidee lediglich auf Kostenersparnis zielen (vgl. DUBS 1995, 1 ff.) oder die drohende Verschärfung der ohnehin schon vorhandenen Ungleichheit von Bildungschancen (vgl. RADTKE 2000, 13 ff.). Diese aus bildungstheoretischer wie aus bildungssoziologischer Sicht bedeutsamen Einwände unterstreichen die Notwendigkeit, sich eingehender mit (teil-)autonomen Schulen auseinanderzusetzen.

Die Diskussion um teilautonome Einrichtungen beschränkte sich bisher weitgehend auf allgemeinbildende öffentlich-rechtliche Schulen (vgl. DUBS 1997, 107). Die zuletzt gestiegene Anzahl berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanter Publikationen spricht jedoch dafür, dass Fragen erweiterter Schulautonomie zunehmend auch im berufsbildenden Sektor aufgegriffen werden, beispielsweise die Diskussion neuer Organisationsformen in der Berufsschule (vgl. FISCHER/UHLIG-SCHOENIAN 1995, 401 ff.), die Folgen für die dort beschäftigten Lehrer (vgl. DbbSch 1994, 104) oder mögliche Instrumentarien zur Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen (vgl. LISOP 1998, 173 ff.). Diskutiert wurden auch spezifische Erscheinungsformen wie z.B. „Charter-Schulen“ (vgl. KLEINSCHMIDT 2001, 191 ff.) oder Schulen in Rechtsform einer Stiftung (vgl. POST 2002, 57 ff.). Einen Überblick liefern KULINSKI/WEHRMEISTER (vgl. KULINSKI/WEHRMEISTER 1997, 111 ff.). Inwieweit die vom Gesetzgeber eingeräumte Teilautonomie es privaten Schulen ermöglicht, eine Modernisierungsfunktion für die Berufsausbildung zu übernehmen, ist, wie schon erwähnt, noch nicht Gegenstand empirischer Forschungsaktivität gewesen.

Nun impliziert die Hypothese, nach der private Schulen eine Modernisierungsfunktion für das Berufsausbildungssystem übernehmen können, eine Wertung

über deren Qualität. Genauer: dass Privatschulen möglicherweise zeitgemäßere Bildungsgänge anbieten können als ihre öffentlich-rechtlichen Pendanten. Die Qualität von Bildungseinrichtungen wird in Wissenschaft und Politik nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Studie diskutiert. Dies kommt in Schlagworten wie „Schulentwicklung“ (vgl. z.B. MEYER 2002, HOLTAPPELS 2003, SCHRATZ 2003, FRIEHS 2003), „Programmplanung“ (vgl. z.B. ARNOLD/WIE-GERLING 1983, SIEBERT 1997, GIESEKE 2000), „Bildungs-Controlling“ (vgl. z.B. BANK 1997, SEEGER 2000, PECH 2000, HUMMEL 2001) oder auch „Schulautonomie“ (vgl. z.B. DUBS 1997, LISOP 1998) zum Ausdruck.

Schulentwicklung lässt sich als eine Strategie des geplanten und systematischen Wandels schulischer Organisation auffassen, wobei Programmplanung als didaktische und methodische Konkretisierung (vgl. HUISINGA/LISOP 1999, 300) ebendieser verstanden werden kann und Bildungs-Controlling eher prozessorientiert auf die Verwendung von Management-Techniken bzw. betriebswirtschaftlicher Kennziffern im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-/Lernarrangements gerichtet ist. Unter Schulautonomie kann allgemein die „*höhere Selbstständigkeit der einzelnen Schule*“ (TILLMANN 1995, 45) verstanden werden. Während der Begriff der „*Gestaltungsautonomie*“ (ROLFF 1995, 31) eher auf die Möglichkeiten höherer Eigenverantwortung zielt, verweist derjenige der „*Teilautonomie*“ (DUBS 1997, 106 ff.) mehr auf ihre Grenzen, wobei Finanz-, Organisations- und Lehrplanautonomie voneinander differenziert werden können.

Unabhängig von der jeweiligen Dimensionierung des Schulentwicklungsbegriffs wird einerseits deutlich, dass sich von den Kategorien Selbstständigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten oder Autonomie mehr als nur der eine zu Beginn des Gliederungspunktes angedeutete Verschränkungspunkt zum Entrepreneurship-Gedanken ergibt. Andererseits lässt sich die Zielstellung dieses Kapitels an der Schnittstelle von Bildungs- und Organisationsforschung verorten, weil sich die Kategorien Schulentwicklung, Programmplanung, Bildungs-Controlling und Schulautonomie unmittelbar auf Strukturen und Prozesse innerhalb einzelner Bildungseinrichtungen beziehen. Dies spricht dafür, einzelne Schulen zu untersuchen, und zwar, wie im dritten Kapitel, kaufmännische Einrichtungen.

Welche kaufmännischen Schulformen sollen nun betrachtet werden? Mit Ausnahme von Weiterbildungsinstituten wird von einer relativ offenen Grundgesamtheit ausgegangen. Das heißt, dass kaufmännische Schulen mit berufsqualifizierendem, berufsvorbereitendem oder studienqualifizierendem Ziel ebenso wie Mischformen als Untersuchungseinheiten in Frage kommen. Ausgeklammert werden lediglich duale Berufsschulen, weil gerade sie Gegenstand der Modernitätskritik sind (siehe 1.3). Dem Einwand, dass Berufsvorbereitung und Studienqualifizierung nicht einfach mit Berufsausbildung gleichgesetzt werden können, kann in zweierlei Hinsicht begegnet werden. Einerseits manifestiert sich die Modernisierungskritik am dualen System gerade am Berufsprinzip (siehe 1.3.2). Andererseits ist es gerade mit Blick auf die Möglichkeiten zur Bewältigung der Herausforderungen der Modernitätskrise in der Berufsausbildung unabdingbar, offen vorzugehen und sämtlichen in Frage kommenden Lösungsansätzen vorurteilsfrei zu begegnen. Die damit verbundenen methodologischen Konsequenzen werden im nächsten Gliederungspunkt aufgegriffen.

4.1.2 Begründungszusammenhang der Vorgehensweise

Wenn über ein geeignetes Erhebungsverfahren entschieden werden soll, so setzt dies voraus, sich noch einmal das Ziel und die Rahmenbedingungen der Studie zu vergegenwärtigen: Bislang kaum erforschtes Ziel ist es zu prüfen, ob und gegebenenfalls wie Privatschulen gegenwärtig eine Modernisierungsfunktion für das duale System übernehmen können. Mit dem Attribut „kaum erforscht“ kommt gleichsam der explorative Charakter der Forschungsfrage zum Ausdruck. Ziel von Exploration ist es, dass der Forscher, ausgehend von einem theoretischen Vorverständnis, zu einem klaren Verständnis seines Problems kommt, dass er erkennt, welche Daten angemessen sind, und welche konzeptuellen Mittel zur Verfügung stehen (vgl. LAMNEK 1995, 48).

Ziel von Fallstudien ist es unter anderem, einen genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet sind (vgl. LAMNEK 1995a, 7). Im vorliegenden Fall ist dies die möglichen Modernisierungsfunktion

privater Schulen für die Berufsausbildung. Fallstudien erscheinen demnach als probates Instrument, um explorative Untersuchungsziele zu verfolgen.

Im Zusammenhang mit Fallstudien wird in der Methodenliteratur vielerorts das Verhältnis zwischen qualitativem und quantitativem Forschungsparadigma diskutiert, welches u.a. in den Entgegensetzungen Verstehen versus Erklären, theorieentwickelnd versus theorieprüfend, induktiv versus deduktiv, subjektiv versus objektiv, interpretativ versus begründend, historisierend versus ahistorisch, offen versus geschlossen zum Ausdruck kommt (vgl. LAMNEK 1995, 218 ff.).

Die explorative Stoßrichtung der Forschungsfrage, die damit verbundene Offenheit und die niedrige Fallzahl sprechen dafür, die vorliegende Studie dem qualitativen Paradigma zuzurechnen (vgl. ARNOLD 1995, 175 ff.). Diese Zuordnung ist nicht als generelle Absage an quantitative Methoden zu verstehen. Vielmehr wird der Auffassung zugestimmt, dass qualitative und quantitative Methoden „*unverzichtbare Bestandteile methodischer Standards gegenwärtiger Erziehungswissenschaft sind*“ (FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 2003, 14) und sich ihre Kombination (Triangulation) in vielen Fällen – abhängig vom Forschungsgegenstand – anbietet, auch wenn Fragen, wie z.B. die nach dem Verhältnis der durch unterschiedliche Zugänge gewonnenen Daten und deren Auswertung, offen bleiben (vgl. ENGLER 2003, 129). Da das Feld noch weitgehend unerforscht ist und die Untersuchung erst den Anfang eines längeren Forschungsprozesses markiert, ist davon auszugehen, dass sich später vertiefend sowohl quantitative als auch weitere qualitative Studien anschließen werden (vgl. MAYRING 2003, 20).

Nun existiert keine einheitliche, verbindliche und allgemein akzeptierte Methodologie qualitativer Forschung – dies widerspräche auch ihrem Selbstverständnis (vgl. LAMNEK 1995, 93). Vielmehr erlaubt das qualitative Paradigma den flexiblen Einsatz des methodischen Instrumentariums in Abhängigkeit der zu erforschenden Gegenstandsbereiche und Erkenntnisziele (vgl. TERHART 2003, 33 ff.). Zu klären wäre deshalb, auf welcher Datengrundlage die Fallstudien basieren soll. Gleichsam wäre über geeignete Datenerhebungs- und –auswertungsverfahren zu entscheiden, die es erlauben, Rückschlüsse auf die Qualität bzw. die Modernisierungsleistung privater Schulen für die Berufsausbildung zu ziehen.

Im Kontext sozialwissenschaftlich relevanter qualitativer Erhebungsverfahren werden oft das qualitative Interview, die Gruppendiskussion, die Inhaltsanalyse oder die teilnehmende Beobachtung genannt. Als kleinster gemeinsamer Nenner dieser Verfahren kann die überwiegende Orientierung der Arbeit an Textmaterialien konstatiert werden (vgl. z.B. LAMNEK 1995, 198). Diese können unter anderem aus dokumentenanalytischen, Beobachtungs- und Interviewverfahren generiert werden (vgl. TERHART 2003, 34 ff.).

Dokumentenanalytische Erhebungswege zeichnen sich im Gegensatz zu Beobachtungs- und Interviewverfahren dadurch aus, dass das Material nicht erst durch gezielte Forschungsaktivitäten erzeugt werden muss, sondern in der Regel bereits vorliegt. Insofern das Thema dieser Arbeit quasi einen „blinden Fleck“ darstellt, verwertbares Material mithin also kaum verfügbar ist, scheidet die Analyse vorhandener wissenschaftlicher Dokumente weitgehend aus. Gleichwohl kann durchaus auch auf Präsentationsunterlagen privater Schulen in elektronischer oder Printform zurückgegriffen werden, die es ermöglichen, Anhaltspunkte zum Modernitätsverständnisses einzelner Schulen ebenso zu gewinnen wie allgemeine Daten, etwa zur Größe einer Schule, ihres Bildungsangebots oder ihrer Corporate Identity. Diese können dann wiederum ins Verhältnis zu selbst gewonnenen Daten gesetzt werden.

Beobachtungsverfahren können nach dem Grad der Vorstrukturierung des Beobachtungsprozesses und der Nähe bzw. Distanz zum Feld unterschieden werden. In der psychologischen Forschung wird häufig die nicht-teilnehmende, teilweise auch verdeckte Beobachtung gewählt, etwa im Zusammenhang mit der Erforschung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisinteressen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 2003a, 520). Leitidee teilnehmender Beobachtung ist es dagegen, *„dass der Forscher über längere Zeit in einer überschaubaren Gruppe lebt, am Leben dieser Menschen soweit als möglich teilnimmt, eine „Rolle“ in ihrem Sozialsystem erhält und dabei lernt, sich „richtig“ zu verhalten“* (FISCHER 1992, 81, zitiert nach FRIEBERTSHÄUSER 2003a, 520). Beide zielen primär auf die Erforschung von Prozessen menschlichen Verhaltens. Insofern die erkenntnisleitende Frage dieses Kapitels zwischen Organisations- und Bildungsforschung zu verorten ist (siehe 4.1.1), erscheinen Beobachtungsverfahren hier weniger geeignet.

Interviewverfahren können als Klassiker qualitativer Sozialforschung bezeichnet werden (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 2003b, 371). Dies zeigt sich in zahlreichen Veröffentlichungen (z.B. DANN/BARTH 1995, 31 ff.; FROMM 1995, 133 ff.; LAMNEK 1995a, 35 ff.; MEUSER/NAGEL 2003, 481 ff., BAUMERT 1999; FRIEDRICHS/SCHWINGES 1999; BOGNER/MENZ 2002, 33 ff.). Interviews lassen sich u.a. nach ihrem Strukturierungsgrad voneinander abgrenzen.

Leitfaden-Interviews sind im Gegensatz zu erzählgenerierenden Interviews (nicht standardisiert) oder detailliert ausformulierten Fragebogen-Interviews (voll standardisiert) teilstandardisierte Befragungen, die sich unter anderem in fokussierte Interviews, Tiefen-Interviews, problemzentrierte Interviews und Konstrukt-Interviews unterteilen lassen (vgl. KÖNIG 1995, 15). Während Konstrukt-Interviews und Tiefen-Interviews eher auf die Person des Befragten, insbesondere dessen unbewusste Strukturen zielen (vgl. RUSTEMEYER/BENTLER/KÖNIG 1995, 592; LAMNEK 1995a, 81) und fokussierte Interviews eher zum Zweck der Überprüfung von Hypothesen verwendet werden, die subjektiven Erfahrungen der Befragten zu ermitteln (vgl. MERTON/KENDALL 1984, 171), können über problemzentrierte Interviews Bereiche gesellschaftlicher Realität von verschiedenen Seiten aus betrachtet und analysiert werden (vgl. LAMNEK 1995a, 74). Problemzentrierte Leitfaden-Interviews passen eher zum erkenntnisleitenden Interesse dieses Kapitels, weil sich über ihr offenes aber dennoch strukturierbares Design vergleichsweise flexibel und zielgerichtet neuartige Informationen über soziale Systeme, hier private berufsbildende Schulen, generieren lassen.

Wenn problemzentriert komplexe Wissensbestände entdeckt werden sollen, so setzt dies auf Seiten der zu Interviewenden voraus, für das spezifische Problemfeld erhellende Daten zur Verfügung stellen zu können. Insofern bieten sich als Ansprechpartner Experten an. Auf Experten wird in der pädagogischen Forschung oft im Rahmen von Evaluationen zurückgegriffen, wenn Entscheidungsträger aus Politik, Wirtschaft oder Ausbildungsinstitutionen befragt werden. Das Interesse richtet sich dann *„auf die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter, das Erfahrungswissen aus der alltäglichen Handlungsroutine (...), das Wissen, welches in innovativen Projekten gewonnen wird und noch nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist und auf das Wissen über die Bedingungen, die zu sy-*

stematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen“ (MEUSER/NAGEL 2003, 481).

Die bisherige wissenssoziologische Diskussion um Expertentum differenziert idealtypisch zwischen dem „*Experten*“, „*dem Mann auf der Straße*“ und dem „*gut informierten Bürger*“ (SCHÜTZ 1972, 89 ff.). Für die Entwicklung von Auswahlkriterien, mit deren Hilfe Interviewpartner gewonnen werden sollten, vermochten diese Beiträge ebenso wie gesellschaftstheoretisch verortete Beiträge (vgl. z.B. ILLICH 1979, HABERMAS 1981), welche sich kritisch mit der zunehmenden Expertokratisierung der Gesellschaft auseinandersetzen, keine zufriedenstellenden Anhaltspunkte zu liefern. Die in der Wirtschaftspädagogik etablierte professions-theoretische Perspektive, die neben den Gesichtspunkten der Autonomie und der Zugehörigkeit zu einem Standeskollektiv auf wissenschaftlich erworbenes Expertenwissen abstellt (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, 137), stellte hingegen zumindest eine grobe Richtschnur zur Auswahl möglicher Interviewpartner dar, der jedoch mit Blick auf das Forschungsanliegen zu konkretisieren war. Gesucht wurden Experten, die im Handlungsfeld „private berufsbildende Schulen“ aufgrund institutionell-organisatorischer Funktionszuschreibungen Auskunft über Modernisierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Entscheidungsmaximen, Erfahrungswissen, Wissen über Rahmenbedingungen oder auch die Entwicklung innovativer Projekte) einzelner Schulen geben konnten. Für die vorliegende Studie hieß dies, Experten ausfindig zu machen, die auf der Leitungsebene privater kaufmännischer Schulen über die Organisationsstrukturen und langfristige Wirksamkeit pädagogischer Prozesse entscheiden. Dies sind in der Regel Schulleitungsmitglieder.

Experteninterviews wurden in den Lehr- und Handbüchern der Sozialforschung lange Zeit gar nicht oder allenfalls kurz erwähnt (vgl. MEUSER/NAGEL 2003, 482). Insbesondere Auswertungsprobleme wurden nahezu vollständig ausgeblendet (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 71). Dies hat sich im Verlauf der vergangenen Dekade geändert, wenngleich dem Experteninterview von einigen Autoren der Status einer eigenständigen Methode abgesprochen wird. Unter anderem wird argumentiert, dass sich keine Vorschläge zur Interviewauswertung auffinden, die nicht gleichzeitig auf andere qualitativen Interviews zuträfen. Auch wird bemän-

gelt, dass, ausgehend von unterschiedlichen Expertenbegriffen nur scheinbar verallgemeinerbare methodische Verfahrensvorschläge abgeleitet werden könnten, weshalb quasi „unter der Hand“ das Interesse des Forschers zur methodischen Richtschnur transformiert würde (vgl. KASSNER/WASSER-MANN 2002, 95/96). Da in der vorliegenden Untersuchung jedoch von einem eindeutig umrissenen Expertenbegriff ausgegangen wird und die gleichzeitige Verwendbarkeit der Methode in anderen Forschungskontexten die Validität der Untersuchungsergebnisse kaum gefährdet, steht dem Einsatz von Experteninterviews nichts entgegen.

Experteninterviews dienen primär explorativen Zwecken. Sie können aber auch systematisierend und theoriegenerierend eingesetzt werden (vgl. BOGNER/MENZ 2002, 36 ff.). Exploration heißt, eine erste Orientierung in einem thematisch neuen Feld zu gewinnen, das Problembewusstsein des Forschers zu schärfen, möglicherweise aber auch einen detaillierteren Leitfaden erstellen zu können. Insofern die Konzeption eines detaillierten Leitfadens gleichsam mit dem Hervorheben bestimmter, durch die Expertenangaben geprägten Relevanzstrukturen verbunden ist, kann wiederum von einer ersten Systematisierung des gesammelten Expertenwissens gesprochen werden. Hier ergeben sich Überschneidungen zum systematisierenden Experteninterview. Je nach Fortschreiten einer Systematisierung können sich dann wiederum erste Ansätze einer Theorie konturieren. Dies lässt den Schluss zu, dass sich die Zielsetzungen, mit denen Experteninterviews geführt werden, Exploration, Systematisierung, Theoriegenerierung, nicht voneinander abgrenzbar sind bzw. fließend ineinander übergehen.

Für die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung folgt hieraus, dass es zunächst darum geht, die aus der Praxis der Experten stammenden, reflexiv verfügbaren und spontan kommunizierbaren Handlungs- und Erfahrungswissensbestände mit der Absicht offenzulegen, möglichst systematisch lückenlose und „objektive“ Informationen über den Forschungsgegenstand zu gewinnen (vgl. BOGNER/MENZ 2002, 37). In diesem Zusammenhang wäre etwa zu fragen, wie sich die Befragten moderne Berufsausbildung vorstellen, in welchem Umfang diese sich an den jeweiligen Schulen konkretisiert und welche Bedingungsfaktoren auf die möglichen Gestaltungsspielräume fördernd oder hemmend einwirken.

Neben dieser explorativ-systematisierenden Blickrichtung soll die Option offen gehalten werden, den Anschluss zur theoretischen Fundierung einer möglichen Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen bilden zu können. Im theoriegenerierenden Interview entdeckender gegenstandsbezogener Sozialforschung („Grounded Theory“) dienen die Experten nicht nur der Gewinnung von Sachwissen. Vielmehr bildet der Vergleich ihrer subjektiven Handlungsmuster und impliziten Entscheidungsmaximen auch den Ausgangspunkt von Theoriebildung. *„Ausgehend von der Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen, die methodisch im Leitfaden und empirisch durch die gemeinsame organisatorisch-institutionelle Anbindung der Experten gesichert ist, wird eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt, welche die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv für das Funktionieren von sozialen Systemen sind“* (BOGNER/MENZ 2002, 38). Eine umfassende Theorie der Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen aufzustellen wäre jedoch insofern ein kaum einzulösendes Versprechen, weil das Forschungsfeld, wie erwähnt, bislang kaum untersucht worden ist und damit zu rechnen ist, dass allein die Exploration und Systematisierung einen großen Teil des benötigten Raums abdecken. Theoretische Bezüge sollen gleichwohl nicht vernachlässigt werden. Im Einzelnen werden die kategorisierten Ergebnisse der Expertenbefragung aus modernisierungstheoretischer Sicht erfolversprechenden Krisenbewältigungsstrategien (siehe 2.2.1) gegenübergestellt.

4.2 Gang der Untersuchung

4.2.1 Die Auswahl geeigneter Experten

Die Auswahl der Experten folgte dem Prinzip des Theoretical Sampling. Dieses Prinzip zielt weniger auf Kriterien statistischer Repräsentativität, sondern vielmehr auf Expertenwissen, welches den Untersuchungsgegenstand zu erhellen geeignet ist (vgl. ILMES 2003, 1). Hierzu wurden die Schulverzeichnisse der statistischen Landesbehörden Hessens, Bayerns, Baden-Württembergs, Niedersachsens, Thüringens, Sachsens sowie von Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen

nach privaten kaufmännischen Einrichtungen durchsucht. Diese Länder wurden deshalb ausgewählt, weil die entsprechenden Verzeichnisse besonders schnell verfügbar waren (Internet). Die Schulleiter sämtlicher den Suchkriterien (siehe 4.1.1) entsprechenden Schulen (in Hessen, Rheinland-Pfalz und Thüringen je vier; in Niedersachsen sechs; in Baden-Württemberg sieben; in Nordrhein-Westfalen und Bayern je neun; in Sachsen zwölf) wurden nunmehr hinsichtlich ihrer Bereitschaft, an einem etwa dreiviertelstündigen Experteninterview teilzunehmen, angeschrieben. Primäre Intention des Anschreibens (siehe unten) war es, das Interesse der potentiellen Interviewpartner zu wecken und sie zur Teilnahme am Gespräch zu motivieren. Schließlich erhöht Neugierde am Thema die Bereitschaft der Experten, neben bekanntem möglicherweise auch inoffizielles Wissen preiszugeben (vgl. MEUSER/NAGEL 2003, 487).

„Sehr geehrte/r Frau/Herr X,

mit Sicherheit haben auch Sie in den vergangenen Jahren die öffentliche Diskussion um mehr Entrepreneurship bzw. Unternehmertum verfolgt. Im Zusammenhang mit der angespannten Lage am Lehrstellenmarkt veranlasste mich dies dazu, der Frage, ob und inwieweit ein Mehr an Selbstständigkeit im weitesten Sinne eine Möglichkeit zur Überwindung der Modernitätskrise in der Berufsbildung darzustellen vermag, wissenschaftlich nachzugehen.

Im Kern des empirischen Teils meiner Dissertation mit dem Thema „Entrepreneurship – ein Ansatz zur Überwindung der Modernitätskrise in der Berufsbildung“ geht es darum zu klären, inwiefern Privatschulen dem Berufsbildungssystem Modernisierungsimpulse induzieren können. Schließlich konnten nicht-staatliche Träger, so zeigt die Geschichte der Berufsausbildung, für die Etablierung öffentlicher Schulen in der Vergangenheit eine Schrittmacherfunktion übernehmen.

Im Einzelnen sollen offene Experten-Interviews mit Entscheidungsträgern privater Bildungseinrichtungen (Dauer 30 bis 40 Minuten) geführt werden, die dann qualitativ ausgewertet werden. Die dazu erforderlichen Tonbandaufzeichnungen werden unmittelbar nach Transkription gelöscht.

Die Auswahl der zu befragenden Experten erfolgte nach einem sorgfältig ausgearbeiteten Kriterienkatalog. Entscheidungsparameter waren unter anderem das Bildungsangebot und die Professionalität der Web-Präsentation. Ihre Institution entspricht genau den ausgewählten Gesichtspunkten.

Ich würde mich daher sehr freuen, wenn Sie sich als Interviewpartner/-in zur Verfügung stellen würden. Es ist geplant, die Interviews, wenn möglich in Ihren Räumlichkeiten, bis Mitte Juli 2004 zu führen. Bitte benachrichtigen Sie mich unter der im Briefkopf angegebenen

Adresse, wenn möglich per Mail, ob Sie an der Untersuchung mitwirken möchten und, falls ja, welcher Termin für Sie am günstigsten läge.
Mit freundlichen Grüßen“

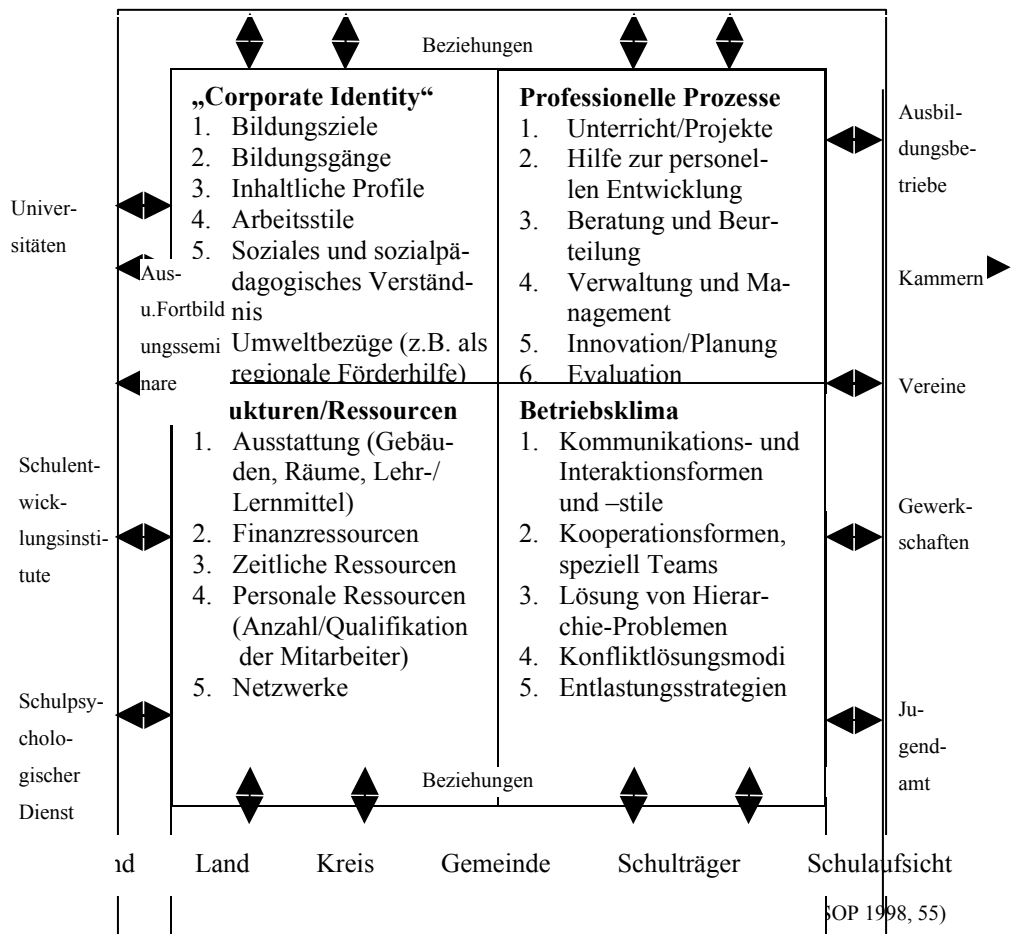
In Niedersachsen erklärten sich zwei, in Hessen, Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Rheinland-Pfalz je ein und in Thüringen kein Schulleiter bereit, an einem Interview teilzunehmen. Insgesamt wurden acht Interviewtermine zwischen Ende April und Ende Juli 2004 vereinbart, wobei mehrere Experten nur unter der Bedingung zusagten, dass das Gespräch ohne explizite Nennung der Namen und der Schule aufgezeichnet wurde. Insofern wurden alle Interviews anonym ausgewertet. Die Schulen, Interviewpartner bzw. Transkriptionen werden hierzu nachfolgend mit den Buchstaben A bis G bezeichnet; dementsprechend wird auch zitiert: Transkription B, 234 heißt beispielsweise, dass aus Zeile 234 des mit Herrn B (alle Befragten waren männlich) von der B-Schule transkribierten Interviews zitiert wird. Die vollständigen Transkriptionen befinden sich im separaten Dokumentationsband.

Dass sich nur acht von einundfünfzig Schulleitern für die Interviewteilnahme interessierten überraschte insofern, als damit ein Großteil der Angeschriebenen die Möglichkeit nicht in Anspruch nahm, ihr Institut in einem guten Licht zu präsentieren. Hieraus auf eine möglicherweise mindere Qualität privater Schulen schließen zu wollen, weil ihre Schulleiter etwas zu verbergen hätten, wäre jedoch spekulativ. Mögliche Ursachen könnten vielmehr Unzulänglichkeiten des Untersuchungsdesigns sein. Kritik ließe sich beispielsweise an der von den Angeschriebenen als unpersönlich empfundenen – weil schriftlichen – Kontaktaufnahme ebenso festmachen wie an der möglicherweise zu elaborierten Formulierung des Anschreibens. Auch der Zeitpunkt der Kontaktaufnahme hätte besser gewählt werden können. In den Monaten Mai bis Juli enden regelmäßig Schuljahre, was für die Schulleitungen mit zusätzlicher Arbeitsbelastung (Abschlussprüfungen, Konferenzen, Zeugniserstellung, Vorbereitung der Schüler auf berufliche Tätigkeit) verbunden ist. Hier wäre es wohl besser gewesen, die Interviews innerhalb der Sommerferien zu veranschlagen.

4.2.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Zunächst wurden drei Probegespräche mit der Zielsetzung geführt, aus einem vorläufigen Leitfaden-Katalog einen ausformulierten Interview-Leitfaden zu generieren. Letzterer sollte einerseits möglichst einfach und verständlich (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 2003b, 371) formuliert sein, andererseits die erforderliche Breite und Tiefe des Untersuchungsgegenstandes abdecken können. Sorgfalt erschien in diesem Zusammenhang allein schon deshalb angebracht, weil die Leitfaden-Gestaltung für das Gelingen der Interviews von zentraler Bedeutung ist, mehr aber noch, weil der Leitfaden die Bedingungen seiner Auswertung und damit auch das Untersuchungsergebnis maßgeblich beeinflusst (vgl. MEUSER/NA-GEL 2002, 82). Für den Forscher erfüllten die Probeinterviews deshalb eine wichtige Funktion, weil er noch nie Interviews geführt hatte und sich so langsam mit der neuartigen Tätigkeit vertraut machen konnte.

Als Basis für den Leitfaden-Katalog fungierte das „*Koordinatennetz des pädagogischen Feldes*“ (LISOP 1998, 55). Dieses ist ein Instrument, mit dem Struktur-, Prozess- und Umweltelemente im Kontext institutionalisierter Bildung erfasst oder beschrieben werden können, unter anderem in den Feldern „Corporate Identity“: (z.B. Bildungsziele, Bildungsgänge, inhaltliche Profile, Arbeitsstile, soziales und sozialpädagogisches Verständnis), Strukturen und Ressourcen (Personal- und Sachausstattung, finanzielle, zeitliche und personale Ressourcen, Netzwerke), professionelle Prozesse (z.B. Unterricht/Projekte, Hilfe zur personalen Entwicklung, Beratung und Beurteilung, Verwaltung/Management, Innovation und Planung, Evaluation) und Betriebsklima (z.B. Kommunikations-/Informationsformen und -stile, Kooperationsformen, Konfliktlösungsmodi, Entlastungsstrategien) und des Umfeldes (z.B. Eltern, Schulfördervereine, kooperierende Betriebe, Kammern, Kultur-/Sportvereine, Gewerkschaften, Jugendamt, Schulaufsicht, Bund, Länder, Gemeinden, schulpsychologischer Dienst, Schulentwicklungsinstitute, Ausbildungsseminare, Fortbildungsinstitute, Hochschulen).



Im Zusammenhang mit der Interviewvorbereitung und –durchführung wurde das Koordinatennetz des pädagogischen Feldes *nicht* als Deskriptions- oder Analyseinstrument verwendet. Vielmehr stellten die in ihm enthaltenen Kategorien – keineswegs als vollständig anzusehende – Annahmen über diejenigen Kategorien dar, welche im Zusammenhang mit einer etwaigen Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen von Bedeutung sein könnten. Ausgehend von der offen gehaltenen Eingangsfrage, wie sich die Interviewten moderne Berufsausbildung vorstellen und wie sich diese an ihrer Institution konkretisiert, wurden die Antworten der Experten in den Probeinterviews mit Blick auf Passungsmöglichkeiten zu Elementen des Koordinatennetzes interpretiert, ohne jedoch die strukturellen Zusammenhänge des Koordinatennetzes mit einzubeziehen. Hieran schlossen sich dann thematisch vertiefende Fragen an.

Aus den Probeinterviews ging schließlich folgender Leitfaden hervor, in dem sich die einleitende Frage des vorläufigen Leitfaden-Katalogs ebenso wiederfindet wie Elemente des Koordinatennetzes des pädagogischen Feldes (siehe auch 4.3.1):

- Was versteht der Experte unter moderner Berufsausbildung bzw. welche Funktionen hat diese in seinen Augen zu erfüllen?
- Wie konkretisiert sich moderne Berufsausbildung an der Einrichtung des Experten (z.B. besondere Schwerpunkte hinsichtlich Corporate Identity, Bildungsangebot, -inhalten, Unterrichtsprozessen, Beratung, Kommunikations- und Interaktionsformen, regionaler und internationaler Kooperationen)?
- Welche besonderen Möglichkeiten und Restriktionen sieht der Experte im Status freier Trägerschaft mit Blick auf moderne Bildungsangebote (z.B. hinsichtlich Struktur- und Ressourcenmerkmalen, etwa in Bezug auf Finanz-, Lehrplan- oder Organisationsautonomie)?
- Wünscht sich der Experte für die zukünftige Arbeit an seiner Bildungseinrichtung erweiterte Gestaltungsspielräume? Wenn ja, welche?
- Wie beurteilt der Experte die Wahrscheinlichkeit, dass private berufsbildende Schulen dem gesamten Berufsbildungssystem zukünftig Modernisierungsimpulse induzieren können? In welchem Umfang? Weshalb?

Im Leitfaden wurde bewusst auf komplizierte Fragestellungen verzichtet. Erstens wurde somit die Erfahrung berücksichtigt, dass das Anschreiben bei der Interviewanbahnung vermutlich zu komplex und daher mitverantwortlich für das insgesamt relativ niedrige Interesse der Schulleiter gewesen sein könnte. Insofern konnte davon ausgegangen werden, dass jetzt die Wahrscheinlichkeit divergierender Sprachcodes zwischen Interviewtem und Interviewer geringer war – einer entscheidenden Voraussetzung für das Gelingen von Interviews. Zudem erfolgte die Formulierung unter Handhabungsgesichtspunkten. Absicht war es nämlich, den Leitfaden flexibel zu gestalten, um thematische Bereiche zuerst offen ansprechen zu können. An die Ausführungen des Experten sollten sich dann konkrete Nachfragen anschließen, um genauere Informationen zu erhalten oder Wertungen zu erfahren.

Den Interviews gingen sorgfältige Vorbereitungsphasen voraus. In diesen ging es darum, für ihr Gelingen relevante Regeln zu rekapitulieren (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 77 ff.; 2003, 486 ff.; ergänzend BAUMERT 1999, 59 ff; FRIEDRICH/SCHWINGES 1999, 26 ff.). Die Themenkomplexe wurden in Abhängigkeit von der Interviewsituation und nicht im Sinne einer „Leitfaden-Bürokratie“ bzw. eines starren Ablaufschemas behandelt. Nur so konnte sichergestellt werden, dass das Expertenwissen umfassend in das Interview einfließen konnte bzw. auch implizite Wissensbestände, Weltbilder und Routinen, welche die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln und die möglicherweise konstitutiv für eine Modernisierungsfunktion des Sozialsystems „private Kaufmannsschule“ sein können, ermittelt wurden. Auch ermöglichte eine flexible Interviewführung die Anpassung an rhetorische Eigenheiten der Interviewten, was wiederum die Wahrscheinlichkeit eventueller Störungen und Konflikte während des Gesprächs reduzieren sollte. Um Störungen zu verhindern wurden die Konversationen zwanglos und interviewtenzentriert geführt. Das heißt, dass die Experten im Interview erst dann unterbrochen wurden, wenn sie einen Gedankengang zu Ende formuliert hatten, wenn sie vom Thema abschweiften oder wenn seitens des Interviewenden Verständnisfragen auftraten. Diese eher passive Strategie erschien auch deshalb vielversprechend, weil sich narrative Passagen oft als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des Expertenwissens erweisen (vgl. MEUSER/NAGEL 2003, 487).

Vor den Interviews wurden zudem allgemeine Angaben zu den einzelnen Schulen recherchiert, deren Richtigkeit sich der Interviewende im Rahmen der Interviews durch die Experten bestätigen ließ (siehe Abbildung auf der folgenden Seite). Diese Schuldaten dienten, wie auch von den Schulen veröffentlichte Internet- und/oder Printpräsentationen, der Ergänzung der aus den Interviews gewonnenen Datengrundlage (siehe 4.3).

Schule	A	B	C	D	E	F	G
Schulzweig	Wirtschafts- schule, Kaufmännische Be- rufsfach- schulzweig für Wirt- schaft, Fremdspra- chen und Bürokom- munikation (berufsqua- lifizierend)	Höhere Handels- schule (berufsvor- bereitend), Wirt- schafts- gymnasi- um	Fachoberschule, Fachschule für BWL (Weiterbil- dung), (Hö- here) Han- delsschule (berufsvorbe- reitend),, Be- rufsfachschu- le, Sek-retä- rinnen-Schule, Fremdspra- chenschule (je berufsqualifi- zierend)	Ein- und zweijährige Berufsfach- schule (be- rufsvorberei- tend und -qualifizie- rend)	Fachoberschule, berufsvor- bereitende und -qualifizieren- de (kaufmännisch, Fremdsprachen) Berufsfachschu- le, Eu-ropä- ische Berufs- ausbildung (nur Abiturien- ten), Fach- schule (Wei- terbildung)	Fachober- schule, unter anderem in Verbindung mit dualer Berufsschule, berufsvorbe- reitende und (teils im Aus- land) qualifi- zierende Be- rufsfachschu- le, Fachschu- le (Weiterbil- dung)	Berufsfach- schule (be- rufsqualifi- zierend) mit an- schlie- ßender Möglich- keit zum Studium (Bachelor) im Ausland (nur Abitu- rienten); Fachschule (Weiterbil- dung)
Träger/ Rechtsform	Schulverein/ e.V.	Kath.Kirc he/Stif- tung	Schulleiter/ Einzelirma	Schullei- tung/Part- nerschaft	Gemeinnüt- zige GmbH	Gemeinnüt- zige GmbH	Gemein- nützige GmbH
Ersatzschul- zweig	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Ergänzungs- schulzweig	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Berufsvorbe- reitung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Berufsquali- fizierung	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Studienquali- fizierung	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja (internatio- nal)	Ja	Ja (internatio- nal)
Weiterbil- dung	Nein (zur- zeit)	Nein	Ja	Nein (zur- zeit)	Ja	Nein	Ja
Schulgeld	125-150 € / Monat	Nein	125 - 150 € / Monat	210 € / Mo- nat	140 -340 € / Monat	230 - 340 € / Monat	145 -460 € / Monat
Qualifikation der Experten	Diplom- Handelsleh- rer, promo- viert	Lehramt Sekundar- stufe II allgemein- bildend	Diplom-Han- delslehrer und - Volkswirt,pro moviert	Diplom- Kaufmann mit 2. Staatsexam- en	Diplom-Kauf- mann	Diplom-Betriebswirt/ Lehramt Se- kundarstufe II berufsbildend	Volljurist
Verbands- mitglied	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Schüler	ca. 300	ca. 220	ca. 700	ca. 150	ca. 1.100	ca. 400	ca. 350

Abbildung 6: Allgemeine Angaben der besuchten Schulen (Quelle: eigene Recherchen)

Die damit einhergehende Veränderung des Interview-Settings wurde insofern begrüßt, als von zwei Experten mehr Wissen als nur von einem erwartet werden konnte. Hierfür spricht auch, dass im Rahmen von Experteninterviews nicht die Person des Befragten, sondern das für die Funktion typische überindividuell-gemeinsame Organisations- und Institutionswissen interessiert (vgl. MEUSER/NA-GEL 2002, 72).

4.2.3 Zum Gelingen der Interviews

MEUSER/NAGEL (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 75 ff.) unterscheiden grundsätzlich zwei Ursachen für das Misslingen von Experteninterviews: einerseits, wenn berechtigte Zweifel am Expertenstatus der Befragten auftreten, andererseits im Falle fehlgeleiteter Diskursverläufe.

4.2.3.1 Der Expertenstatus der Befragten

Der Expertenstatus der Schulleiter E und G könnte wegen fehlender erziehungswissenschaftlicher, der von Herrn B aufgrund nicht vorhandener wirtschaftswissenschaftlicher Qualifikation bezweifelt werden. Beides steht scheinbar im Widerspruch zu den Kriterien, die professionelle Berufserzieher auszeichnen. Professioneller Berufserzieher ist, wer neben Autonomie und der Zugehörigkeit zum Standeskollektiv über die entsprechende wirtschafts- und erziehungswissenschaftliche Qualifikation verfügt (vgl. SLOANE/TWARDY/ BUSCHFELD 2004, 136). Dieser Einwand kann jedoch relativiert werden, weil professionstheoretische Merkmale bei der Expertenauswahl nur ein hinreichendes Kriterium darstellten. Der von MEUSER/NAGEL verwendete Expertenbegriff, der *„auf die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter, das Erfahrungswissen aus der alltäglichen Handlungsroutine [...], das Wissen, welches in innovativen Projekten gewonnen wird und noch nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist und auf das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkru- steten Strukturen führen“* (MEUSER/NAGEL 2003, 481) bildete hingegen das notwendige Auswahlkriterium (siehe 4.2.1). Sachdienliches Wissen kann offenbaren, *„wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“* (MEUSER/NAGEL 2002, 73).

In diesem Kontext wiesen Herr C und Herr G Schwächen auf. Herr C offenbarte lückenhafte Sachkenntnisse, indem er Ersatzschulen nicht von Ergänzungsschulen voneinander abgrenzen konnte (Transkription C, 58 ff.):

Herr C: „Wir machen das so, indem wir eine Privathandelsschule haben, die in zwei weitere Bereiche untergliedert ist, in einen gemeinnützigen Teil, das ist, sind die Ersatzschulen, nee, die Ergänzungsschulen, ähm, warten Sie mal-warten Sie mal-warten Sie mal,... Jetzt komm ich, Moment, ähm, ich hab jetzt, Entschuldigung, (...), (steht auf, geht an Aktenschrank, öffnet ihn und schaut in einem Ordner nach). (9 Sek.) Privathandelsschulen sind die Ersatzschulen, (kommt zurück) und zwar (.) insgesamt (.) vier oder fünf, (setzt sich wieder an den Schreibtisch) muss ich mal durchzählen, und in einen privaten Bereich. Und der private Bereich macht hauptsächlich, (3 Sek.) ähm, Erwachsenenbildung. (4 Sek.) Natürlich in Verbindung mit Aufträgen vom Arbeits-, von der Arbeitsagentur, ganz klar, Tendenz: gegen Null gehend, fallend, ganz klar. Sie wissen auch warum, wenn Sie (.) in dem Geschäft (.) tätig sind. Nummer eins, Nummer zwei ist, ähm, wir haben eine L.- Sprachschule, weil das auch zur Strategie (.) gehört. Die L.-Sprachschule ist sowohl Ergänzungsschule als auch Ersatzschule. Die Ergänzungsschule in zwei Schulbereichen, das sind die Assistentenberufe, die wir erst seit letztem Jahr haben als Antwort auf die Lehrstellenmisere, die übrigens sehr gut laufen; und das zweite ist eine Ergänzungsschule, eine äh, doch `ne Ergänzungsschule, Ersatzschule/Ergänzungsschule, äh, bei den Fremdsprachenkorrespondenten, die ja bekanntlich keine, äh, staatliche, äh, also die, die Ergänzungsschulen sind, leider.“

Herr G dagegen stellte seinen Expertenstatus *selbst* in Frage (Transkription G, 14 ff. und 464 ff.):

Herr G: „Ähm, jetzt weiß` ich nicht, inwieweit ich im kaufmännischen Bereich ins Detail gehen soll, weil ich (.) selber bin auch Jurist, und habe, äh, sagen wir mal, jetzt nicht die genauen Detailkenntnisse.“ ... „Ähm, wenn Sie jetzt auf die Berufqualifizierung, also de-den Berufsschulbereich abheben, kann ich`s vielleicht `nen bisschen schlechter einschätzen, aber (.) w-was ich glaube ist, dass die privaten Schulen (.) hier bereits auch `n bisschen Druck ausgeübt haben.“

Die Aspekte fachlicher Kenntnislücken und fehlender Expertenselbstzuschreibung werden auch in der einschlägigen Methodendiskussion verhandelt: „(...) so stellt sich mir jedoch die Frage, (...), warum MEUSER/NAGEL die Definition des Experten lediglich unter dem Aspekt einer gesellschaftlichen Zuschreibung betrachten, nicht jedoch die Selbstdefinitionen der Experten in den Blick nehmen. Ist nicht für eine Rekonstruktion von Experten ebenso entscheidend, wie sich die Experten in der zugeordneten Rolle selbst verorten? Ist es nicht denkbar, ja sogar empirisch vermutbar, dass einige Rollenträger die ihnen gesellschaftlich zugewie-

sene Rolle nicht annehmen oder ihr fachlich nicht gerecht werden können?“ (ACKERMANN 2004, 3 ff.).

Da die Kenntnislücken von Herrn C, dem Eigentümer der C-Schule, weder seine „*Problemlösungsbefugnis bzw. –verantwortung*“ noch seinen qua Funktion „*privilegierten Informationszugang*“ (MEUSER/NAGEL 2002, 73) ernsthaft in Frage stellten, wurde auch das mit ihm geführte Interview ausgewertet. Diese Entscheidung sollte sich bei der Auswertung als richtig erweisen, weil die Bereitschaft von Herrn C, offen und ohne Anflug von Selbstzweifeln Auskunft zu erteilen es erlaubte, dem Erkenntnisziel sehr dienliche Schlussfolgerungen zu ziehen.

Dies kann auch in Bezug auf die Selbstzweifel von Herrn G konstatiert werden. Zwar steht zu vermuten, dass sich seine Gestaltungskompetenzen fachlich (Jurist) und faktisch (angestellter Schulleiter, kaum Erfahrung) in Grenzen halten. Doch selbst wenn Herr G lediglich ausführendes Organ der Interessen des Trägers ist, können seine Aussagen zum Erreichen des Erkenntnisziels beitragen (siehe 4.3).

4.2.3.2 Gelungene und misslungene Diskursverläufe

Die Qualität von Experteninterviews kann auch unter misslungenen Diskursverläufen leiden. MEUSER/NAGEL (vgl 2002, 77 ff.) grenzen mehrere Ursachen voneinander ab.

Eine erste Form des Scheiterns liegt dann vor, wenn der Interviewte das Gespräch blockiert. Dies tritt in der Regel dann auf, wenn der Experte fälschlicherweise als solcher angesprochen worden war bzw. wenn er sich mit dem Thema gar nicht auskennt. Misslingen können Interviews zweitens dann, wenn der Angesprochene den Forscher zum Mitwisser im pejorativen Sinne machen möchte und das Gespräch dazu nutzen möchte, über Interna und Verwicklungen „auszupacken“, die mit dem Forschungsgegenstand nichts oder wenig zu tun haben. Wenn der Interviewte häufig die Rollen wechselt und teils als Experte, teils als Privatperson spricht, so stellt dies ein drittes Gefahrenpotential für gute Interviews dar.

In keinem der Interviews konnten Blockaden wahrgenommen werden, die dem Erkenntnisziel entgegengestanden hätten. Allerdings schien insbesondere Herr C

die Gelegenheit des Interviews nutzen zu wollen, um „auszupacken“ bzw. seinem Unmut zur gegenwärtigen bildungspolitischen (autobiographische Erfahrung im Zusammenhang mit seinem Referendariat) und arbeitsmarktpolitischen (Arbeitsmarktförderung der Bundesregierung) Lage Luft zu verschaffen; Themen also, die mit dem Forschungsanliegen zumindest nicht unmittelbar zusammenhängen (Transkription C, 11 ff.):

Herr C: „Versuchen Sie mal, äh, als Studienrat, äh, Ihrer Be-Verbeamtung zu entgehen. Das haben die gar nicht im, äh... also heutzutage können Sie Beamtung gar nicht rückgängig machen, sozusagen. Also, das haben die ja gar nicht im Plan, das (...). Da sagt doch einer, bis zur Drohung: „Das werden Sie in Ihrem Leben (.) bereuen, (lachend) Sie werden, (...), Sie werden untergehen, Sie Abtrünniger!“ Gott-oh-Gott-oh-Gott, was ich da erlebt habe. Nein, nein-nein-nein-nein, und der Gipfel war jetzt diese drei Jahre an der Uni, (...) sie mal, das war echt, also da, (Telefon klingelt) so was... (4 Sek.) Also manche existieren nur noch auf 'm Vorlesungsverzeichnis, wenn man fragt, wo sind die denn, dann sind die zu Vorträgen, dann sind die dort und da und da. Die Studenten stehen davor und stöhnen und sagen, wo ist 'n nur unsere Betreuung.“

Unerklärlich blieb dem Forscher, weshalb Herr C sich gerade ihm gegenüber abwertend gegenüber der Institution „Hochschule“ äußerte. Repräsentierte doch der interviewende Forscher die Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt. Hier war angemessenes Verhalten gefragt. Ging es doch einerseits darum, sich loyal gegenüber dem Arbeitgeber zu verhalten, andererseits das Ziel des Interviews nicht aus den Augen zu verlieren. Es sollte sich als richtige Entscheidung erweisen, Herrn Cs Mitteilungsbedürfnis zunächst widerspruchsfrei freien Lauf zu lassen, um dann die erste Gelegenheit wahrzunehmen, rasch in die Thematik des Interviews vorzustoßen (vgl. Transkription C, 19 ff.).

Herr C: Die Studenten stehen davor und stöhnen und sagen, wo ist 'n nur unsere Betreuung. Sehen Sie, und... (3 Sek.) Ich kann Ihnen jetzt schon mal eine-eine... Ich hab' im letzten Jahr hab' ich einen Vor-, ach mehrere, ein-, eingehalten beim D., in G. Da gibt's diese große Bildungsgeschichte da, äh, und da war so 'n Plenumsdiskussion, da hat einer gefragt, da ging's um Qualität in den Schulen, wie können Sie die erhöhen, können Sie senken, und, äh, (...), da hab ich zu denen gesagt: „Wissen Sie, solange ein guter Lehrer (.) in einer (.) öffentlichen Schule nicht mehr verdient, nicht mehr verdient als ein schlechter, so lange brauchen Sie mit Qualität (.) auch nicht anfangen, unter den Voraussetzungen. Und genau das ist das Problem,

(...) genau das gleiche Problem ist auch an der Universität. Sind wir gleich beim Thema, wenn Sie sagen, hier, was zeichnet unsre, ähm, Qualität eigentlich beispielsweise hier von uns, von unserer,... Wir sind keine Schule, wir sind ein Unternehmen. Von unserem Unternehmen hier aus ist es ganz einfach: Wenn Sie nichts taugen, fliegen Sie raus. Sehr einfache Kiste. (3 Sek.) So. (3 Sek.) Und die wichtigsten Leute hier sind die Schüler, und nicht die Lehrer. Um die geht's nämlich. Und niemand anders. Fragen Sie mal 'n Schüler, was der von 'ner Gesamtschule hält, und Ganztagschule... Würden die Schüler nicht dahinter stecken, dann kann unser Kultusminister [...] zehnmal Ganztagschulen fordern, kein Pisa kann er dadurch rückgängig machen. (Telefon klingelt)(5 Sek.) Kommen Sie nicht hin. (Telefon klingelt) Wenn Sie nicht gerne an die Uni gehen und an Ihren Arbeitsplatz, äh, (Klappern aus dem im Hintergrund befindlichen Sekretariat) können Sie vergessen. Aber, bitte, ich red' zuviel, Sie sind dran.“

Interviewer: „Ja, dann schließ' ich meine Frage ganz einfach mal an. Die Schüler stehen ja im Mittelpunkt, haben Sie eben gesagt, ähm, wie, äh, konkretisiert sich das, hat die Schule 'n bestimmtes, ähm, 'ne bestimmte Corporate Identity, welche Bildungsgänge, welche Bildungsziele bieten Sie an, haben Sie bestimmte Schwerpunkte, die über das Maß, ähm, öffentlicher Schulen hinausgehen, äh, sind Sie Ergänzungsschule, sind Sie Ersatzschule, sind Sie beides, bieten Sie darüber hinausgehend...“

Herr C: „Langsam, langsam, das sind ja 50 Fragen (lacht) auf einmal. Hatten Sie das Ding mitlaufen, oder?“

Im Gegensatz zu Herrn C drohte Herr B zu stark ins Private abzuschweifen (Transkription B, 387 ff.).

Herr B: „Ähm, als ich fertig war, mit dem Studium, da hatte die ZEIT, die Zeitung, die Zeitung DIE ZEIT ein Projekt ausgeschrieben: Schule, äh, "Lehrer in die Wirtschaft". Äh, und da hatt' ich mich beworben. Und da hab' ich 'n Angebot bekommen von BMW in Dingolfing. Äh, und zwar deshalb, weil (.) ich noch 'ne Lehre hab'. Ich hab' auch 'ne Lehre als Betriebsschlosser. Ich hab', äh, 'ne Lehre gemacht und dann Abitur nachgemacht und dann studiert. Nicht weil ich das so wollte, sondern weil ich, ich wollt' den Bauernhof übernehmen zu Hause. 'Ne Lehre gemacht, um (.) darauf vorbereitet zu sein. Und dann hat sich das nach und nach ergeben. Und diese Stelle bei BMW... Und dann kamen aber zusätzlich die Angebote aus den Schulen. Ich hatte noch drei Angebote dann, wobei (lacht) ich weiß nicht im Nachhinein, was vielleicht interessanter gewesen wäre im Leben, ähm. Ich hab's nicht bereut, das kann ich nicht sagen. Aber ich hab doch 'n paar Wochen nachgedacht. Und da war, das war auch gerade in dem Jahr... Wir haben auch geheiratet in dem Jahr (.) und meine Frau hat in H. auch 'ne Stelle bekommen, im Mai. Und ich hätte dann im Sommer dann nach, äh, Dingolfing in Bayern. Wir hatten gerade geheiratet, 'ne Wohnung bezogen, und meine Frau hatte 'ne Stelle. (3 Sek.) Äh, jetzt hatten Sie aber eben die Frage, die...“

Spätestens in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit ohne Weiteres zwischen ge- und misslungenen Diskursverläufen unterschieden werden kann. Ist eine solch separierende Sichtweise überhaupt kompatibel mit den Annahmen des qualitativen Paradigmas? Könnte es nicht sein, dass gerade privat oder pejorativ anmutende Expertenaussagen zumindest die Funktion erfüllen, eine angenehme Interviewsituation aufkommen zu lassen, in der der Interviewte soviel Vertrauen entwickelt, dass er im weiteren Gesprächsverlauf genau das implizite Wissen preis gibt, welches für das Forschungsanliegen von entscheidender Bedeutung ist? Eröffneten nicht, sogar innerhalb einzelner Satzkonstruktionen, scheinbar unsachliche Aussagebestandteile die Möglichkeit, sachdienlichen Inhalten eine ganz andere, vielleicht sogar das Expertenwissen weitaus stärker repräsentierende Bedeutung zukommen zu lassen? Offensichtlich birgt die Abgrenzung zwischen ge- und misslungenen Diskursverläufen ebenso Unschärfen in sich wie die weiter oben diskutierte Interpretation des Expertenbegriffs.

Einen weiteren Faktor, der für das Gelingen von Interviews zweifelsohne mitentscheidend sein dürfte, lassen MEUSER/NAGEL dagegen außer Acht: den Interviewenden bzw. auf ihn zurückzuführende Fehler in der Gesprächsführung. Diese zu eruieren und zu reflektieren schien allein schon deshalb angebracht, weil der Interviewende erstmals qualitative Interviews führte.

So konnte im ersten – mit Herrn A geführten – Interview das insgesamt zur Verfügung stehende zeitliche und fachliche Potential des Interviews nicht voll ausgeschöpft werden. Hierfür spricht jedenfalls die mit Abstand kürzeste Interviewdauer, die nicht durch etwaigen Termindruck von Herrn A bedingt war. Die Transkription fällt mit nur vier Seiten dementsprechend kurz aus. Der Durchschnitt aller Interviews lag demgegenüber bei dreizehn bis vierzehn Seiten. Zudem wurde innerhalb des ohnehin schon kurzen Gesprächs die Gelegenheit versäumt, Aufschluss versprechende Themen zu vertiefen (Transkription A, 61 ff.).

Herr A: „Über das Praktikum kriegen wir sehr gute Kontakte zur Industrie. In weiteren Bereichen öffnen wir uns auch, dass wir in verschiedenen Arbeitskreisen, äh, zum Beispiel Schulsozialarbeiterkreis, mitarbeiten und auch in den Arbeitskreisen, die überschu-

lich sind, nämlich vom Kultusministerium angeregt, Moderne Schulen, da waren wir bei der letzten Veranstaltung in M. federführend mit tätig.“

Interviewer: „Inwieweit sehen Sie, äh, herausragende Möglichkeiten oder Einschränkungen, auf Grund des Status der freien Trägerschaft, moderne Bildungsangebote offerieren (.) zu können, die gegenüber den bestehenden staatlichen eine Schrittmacherfunktion übernehmen könnten?“

Auch in einer zweiten Sequenz wurde zu starr entlang des vorläufigen Interview-Leitfadens gearbeitet und ein neuer Themenkreis angeschnitten, anstatt vertiefend nachzuhaken (Transkription A, 82 ff.).

Herr A: „Des Weiteren planen wir für nächstes Jahr, einen vollkommen neuen Umbruch, die entsprechenden Anträge sind bei der Regierung eingegangen, wir wollen in den Ganztagesbetrieb gehen und ein so genanntes Cluster-System bilden. Das bedeutet, äh, wir werden mindestens, also in der Regel zwei Klassen zusammenfassen, diesen Klassen wird ein Team zugeordnet von Lehrern, die in (.) Eigenregie aufgrund der Stunden, die vorgeschrieben sind, den Unterricht für ein Jahr durchführen. Es werden mindestens zwei Lehrer immer in diesem Cluster drin sein, das heißt, Team-Teaching, teilweise drei Lehrer und ich kann Ihnen gern nachher die Pläne dazu geben, das Cluster-System habe ich aus England übernommen. Da gibt es die so genannten Blair-Schulen, im Volksmund sagt man so (...), und das besagt, wir haben ein Cluster, in dem die Schüler, äh, Arbeitsplätze haben, die sollen natürlich notebookvernetzt dann sein, und, äh, neben den zwei Clustern sind so genannte Demonstration Rooms. In den Demonstration Rooms fällt dann der erklärende Unterricht an. Und dann gehen die, wenn die ihre Arbeitsaufträge haben, wieder in ihr Cluster und arbeiten dann darin. Dieses Konzept wird gerade von unserem Kollegium, das ist ein ausgewähltes Team, konzipiert, und soll im Herbst, wenn alles gut geht, starten.“

Interviewer: „Da bin ich sehr daran interessiert, mir das noch mal näher anzuschauen, das Konzept.“

Herr A: „Kann ich Ihnen nachher auch entsprechendes Material, was wir schon haben, kann ich Ihnen gerne mitgeben.“

Interviewer: „Ja. Abschließend noch eine Frage: Wie beurteilen Sie die Wahrscheinlichkeit, dass private berufsbildende Schulen dem gesamten Berufsbildungssystem zukünftig Modernisierungsimpulse induzieren können?“

Offenbar beeinflusste das Bewusstsein, dass die Chance, im ersten Interview Expertenwissen umfassend zu erfragen verpasst worden war, das zweite, mit Herrn B und seinem Stellvertreter geführte Interview. Was zuvor zu kurz geraten war,

schlug nun tendenziell ins Gegenteil um (Transkriptionsumfang 24 Seiten). Aus den privatistisch erscheinenden Exkurs von Herrn B in seine bisherige Berufsbiographie ist bereits weiter vorne eingegangen worden. An anderer Stelle ließ der Forscher die Interviewten zu lange die Auswirkungen staatlicher Beihilfekürzungen beschreiben und versäumte es, das aus Sicht der Interviewten wichtige Thema der Finanzierung zu vertiefen (Transkription B, 722 ff.):

Herr B: „Vielleicht kann man noch-äh, eine Sache sagen: In unserem Bundesland-äh, hat `s ein-äh, Gesetz im Landtag gegeben, äh, im Frühjahr (.) über Sparmaßnahmen (.) im Doppelhaushalt 95/96. Und (...) zu diesen Sparmaßnahmen gehört auch, dass der, der Anteil, der aus dem Staatssäckel für die privaten Schulen kommt, gekürzt wird. Ähm, 6%... 94%, äh, der, meinetwegen, äh, Lehrergehälter und so weiter kommen vom Staat, aber 6% vom (.) Träger. Und dieser Anteil von 6%, ähm, der wird für das Jahr 1995, äh, 2005, Entschuldigung, gekürzt (.) um 1,5%. Das (.) hört sich zwar wenig an, aber 1,5% von 6 ist ja ein Viertel. Und das trifft die privaten Träger doch arg. Ähm, unsere privaten Träger, also die Kirche, die katholische Kirche, das regionale Bistum natürlich auch, aber es gibt auch noch kleinere Träger, die trifft es noch (.) schlimmer. Und, äh, im Vorfeld, äh, wir hatten auch `ne große Demonstration [...] Vielleicht haben Sie auch davon gehört?“

Interviewer: „Ich hab` die Bilder gesehen an der Pinnwand.“

Herr B: „Ah ja, ganz genau, war das Thema dieser (.) Demo. Die Regierung, der Landtag hat trotzdem so entschieden, weil die Mehrheitsverhältnisse so sind.“

Stellvertreter von Herrn B: „Gut, andere Regierungen müssen auch sparen. Das ist klar.“

Herr B: „Das, äh, trifft, wird uns treffen. Das wird uns treffen, weil, äh, – nachher machen Sie ja noch eine Schulführung, hatte ich Ihnen ja empfohlen – die Ausstattung der Schule dann in dem Jahr, oder wir auch an-an Geldern, die wir bekommen können, vermutlich geringer ausfallen werden. Ähm, wir haben jetzt hier das Glück... Wir hier, unsere Schule, das, äh, ist durch die, äh, Situation, (...), die vorher sehr beengt war... Wir haben ja `n neues Schulgebäude, seit zweieinhalb Jahren (.) ist es fertig. Und dadurch sieht natürlich alles gut und schön und modern aus. Ist es auch. Aber wer nicht gerade dieses neue Schulgebäude hat, der wird vermutlich dann etwas länger warten, bestimmte Dinge zu bekommen. Äh, an-äh, Schulen wie unserer, an Berufsfachschulen für Wirtschaft, oder wirtschaftsbildenden Berufsschulen (.) ist ja ein ganz wichtiger Punkt die Ausstattung der Computerräume. Äh, die Computerräume werden alle fünf Jahre, äh, ausgewechselt, mit-äh, auf den neu- neuesten Stand gebracht. Und bei diesen Dingen könnte es schon sein, dass die Sparmaßnahmen der Regierung, äh, durchschlagen. `S könnte sein, dass man

dann länger warten muss. Ganz genau wissen wir das noch nicht. Das werden wir sehen.“

(4 Sek.) **Stellvertreter von Herrn B:** „Und die Einwände haben, äh, zum Teil auch Erfolg gehabt, ne. Ursprünglich war ja gedacht...“

Herr B: *Ach so, ja, Entschuldigung...*

Stellvertreter von Herrn B: „Dass von 6 auf 9%... Also dass der Anteil von 6 auf 9% erhöht werden sollte, das war die erste Vorlage, dann hat man schon, äh, die Bischofskonferenz hat dann schon vorher angegriffen. Und dann wurde das, hat das Kabinett schon reduziert, auf 1,5%, (3 Sek.) um 1,5%, von 6 auf 7,5. Und dann (.) nach der Demo ist das nachher nur festgelegt worden für ein Jahr.“

Herr B: *„Auf ein Jahr, erstmal.“*

Zu Beginn des dritten, mit Herrn C geführten Interviews schien sich ein Diskursverlauf anzubahnen, den MEUSER/NAGEL (2002, 79), zwischen Ge- und Misslingen verorten würden, denn zunächst ging Herr C, offenbar in Fortsetzung der nicht aufgezeichneten Begrüßung, in der er bereits seine Skepsis gegenüber staatlichen Bildungseinrichtungen geäußert hatte, gar nicht auf die einleitende Frage des Interviewenden ein (Transkription C, 1 ff.):

Interviewer: „Inwieweit können Ihrer Ansicht nach private berufsbildende Schulen dem Berufsausbildungssystem Modernisierungsimpulse induzieren?“

Herr C: *„Und-äh, äh (5 Sek.) das fängt schon damit an... versuchen Sie mal, äh,... ich war Studienrat, ne, aber insgesamt nur,... weiß gar nicht, wie lang das war, vielleicht (.) vier oder fünf Tage, versuchen Sie mal, als... Also, ich hab` auch Referendariat, zweites Staatsexamen, alles, ganz, äh, normal gemacht...“*

Es folgten dann Sequenzen, deren Inhalt sich mit dem Forschungsinteresse partiell decken, die aber wegen des tendenziell vortragsähnlichen Stils von Herrn C eher der Kategorie „*rhetorisches Interview*“ (MEUSER/NAGEL 2002, 79) zugerechnet werden können, z.B. (vgl. Transkription C, 271 ff.):

Herr C: *„Oder ich will Ihnen ein Beispiel mal an mir sagen: Ich habe ja an der Uni S... Ich war (.) viereinhalb Jahre an der Uni S., hab also Wirtschaftspädagogik und VWL gemacht, und Germanistik, und abgeschlossen, ähm, ich war da noch... Ich war vier Jahre*

an der Hochschule L. und hab` BWL studiert. Ähm, ach den Rest lassen wir einfach mal weg. So, überall hab ich sämtliche Rechnungswesenscheine okay gemacht. [...] Alle Scheine: kapiert. (3 Sek.) Das Rechnungswesen, ich konnte es, kapiert habe ich es nie. Das hat mir nie jemand so richtig beigebracht. Wenn Sie aber ein Jahr ein Unternehmen führen, das erste Jahr, ich war damals zweiunddreißig Jahre alt, als ich das hier übernommen hab, war `n bisschen kleiner, waren nur 30 Leute oder paarundzwanzig. Äh, dann lernen Sie erst (.) Buchführung kennen, dann wissen Sie (.), wa-rum es auf der linken Seite, äh, der Bilanz das und das steht und auf der rechten Seite, warum es negatives Eigenkapital auch links gibt und was weiß ich alles. Ähm, das, ähm, das lernen Sie eigentlich nur, wenn Sie `s tatsächlich mal richtig, sozusagen richtig erfahren haben. Und deswegen, jetzt kommt ihr, äh, den Bogen spannen wir jetzt mal, ähm, zum Pädagogischen oder überhaupt auch zu den Fähigkeiten meiner Lehrer. Deswegen hab ich, bin ich in dem Riesenvorteil, dass ich genau den Knackpunkt, den andere in den beruflichen Schulen haben, die sind pädagogisch ausgebildet, die wissen, was (...) ist, (lacht) was weiß ich, die ganzen pädagogischen Theorien, aber wenn Sie denen mal sagen, bringt doch mal einem die Vierschritt-Methode (.) in Buchführung, einmal ganz (.) langsam (.) bei, dass er es zum Schluss kapiert, äh, das können die auch nicht. Ja, und das, das ist das Riesenproblem. Ich bin der Meinung, kein Lehrer an den Berufsschulen (.) kann oder sollte in den Berufsschulen jungen Leuten etwas beibringen, die nicht mindestens jedes Jahr einmal drei oder vier Monate in einem Unternehmen gewesen ist. Was meinen Sie,... Hier-hier haben wir folgendes: Wenn bei uns jemand im Sekretariat zwei Monate fehlt, kommt nicht mehr mit. So schnell verändert sich (.) bei uns die EDV, so schnell verändern sich, ähm, die, die ganzen Handhabungen, ähm, alles, die gesamten Organisationsfähigkeiten, die Sie hier vorne, die ganzen Kompetenzen, die Sie hier vorne haben müssen, kommen nicht mehr mit. Ja und? Ich kenn` Lehrer, die unterrichten seit, hier an `ner staatlichen Schule seit dreißig Jahren Buchführung, die haben noch nie, äh, `nen Unternehmen von innen gesehen. Ja, so isses.“

Ein dritter Interviewausschnitt (Transkription C, 345 ff.) belegt, dass Herr C trotz seines weiter ausholenden Vortragsstils quasi en passant für die Forschungsfrage erkenntnisreiches Wissen offenbart, etwa in Bezug auf seine Einstellung zu Güte- und Professionalitätskriterien von Lehrern, hinsichtlich der Vergütungspraxis an seiner Einrichtung, mit Blick auf das Betriebsklima im Kollegium und seine personalpolitischen Handlungsmaximen (Transkription C, 370 ff.):

Herr C: „Ja. Ja, ja, ganz einfach, wer besser ist, verdient mehr. Ganz einfache Kiste, (atmet schnell tief ein) oder hat die besseren Aufstiegsmöglichkeiten. Auch ganz klar. Also wenn Sie,... Ich hab jetzt grad einen im Kopf, der ist-äh... (3 Sek.) Ich würd sagen, der ist

jetzt `n halbes Jahr hier, der schlägt alles, was, äh... Der ist der geborene Lehrer. Übrigens fünf Jahre arbeitslos, promovierter Germanist. Hat eigentlich mit Lehrern so sehr nix am Hut. Das Interessante ist, dass wir hier Erfahrungen machen,... Sie können Lehrer, genauso, wie sie `n guter Arzt, äh, müssen Sie nicht unbedingt ein Einserabitur haben, um `n guter Arzt zu werden. Sie brauchen auch keinen Vater, der guter Arzt... Oder Sie werden auch kein guter Arzt, wenn Ihr Vater Arzt ist. Ähm, mit diesem Karrieredenken müsste man endlich mal Schluss machen. Ähm, die beste Mathematiklehrerin weit und breit, und die ich auch so empfunden habe, ich kenn das durch die, durch die permanenten Unterrichtsbesuche, die wir hier machen, äh, die ist Juristin, mit zweitem Staatsexamen. Jetzt werden Sie natürlich fragen, wie kommt `n sowas. Das ist `ne ganz einfache Kiste, die saß hier bei mir, auf Ihrem Platz jetzt, und sagte: "Ich möchte gern bei Ihnen Unterricht machen, ich bin aber Juristin. Mathe usw. (...) Ich wollt schon immer Mathe machen, Mathe interessiert mich, seitdem ich klein bin." Sag ich: "Warum (.) haben Sie das nicht gemacht?" Und da sagt sie: "Mein Vater ist Gerichtspräsident." [...] Sie müssen mal überlegen, die nimmt jeden Morgen fast anderthalb Stunden Fahrt, ähm, Zug auf sich, um hier zu unterrichten zu dürfen. Und das (...) für nicht allzu viel, für 2.000 € brutto. So, und da können Sie sich vorstellen, das ist eine geborene Lehrerin, äh, die braucht, die hat auch keine, übrigens, wir haben überhaupt keine Disziplinar-schwierigkeiten hier. `S einzige, was wir hier haben, ist, äh, dass manche Leute einfach (.) den Unterricht nicht pünktlich genug besuchen. Um es mal so auszudrücken. Aber wenn Sie bei uns mehr als, ich weiß gar nicht mehr, ob es 20%, ist schon lange nicht mehr passiert, fliegen Sie automatisch raus. Aber damit wollt ich nur sagen, ähm, diese, diesem Lehrer jetzt, dem mach ich ein direktes Angebot, also Ende des Schuljahres, ob nicht er in die (.), in die Schulleitung aufsteigen will."

Es erwies sich als richtige Entscheidung, drei Probeinterviews anberaumt zu haben. Die Fehler, die in den ersten drei Interviews gemacht worden waren – das erste zu knapp, das zweite zu ausführlich bzw. ins Private der Experten gehend und das dritte teilweise rhetorisch, konnten reflektiert werden und die aus den Fehlern zu ziehenden Konsequenzen in die verbleibenden Gespräche einfließen. Dies zeigt sich darin, dass in den verbleibenden Interviews ein breiteres thematisches Spektrum abgedeckt wurde. Gleichwohl verliefen die Interviews mit Herrn D, E, F und G noch nicht optimal, wie die nachfolgend kommentierten Sequenzen belegen.

Im Gespräch mit Herrn E wurde etwa versäumt nachzufragen, was dieser unter „*sehr viel Arbeit*“ versteht, die er im Zusammenhang mit den Nachteilen privater Trägerschaft nannte. Stattdessen wurde das Thema gewechselt und noch einmal die Unternehmenskooperationen angesprochen (Transkription E, 225 ff.):

Herr E: „Die entscheidenden Nachteile sind, dass wir natürlich nicht die Finanzausstattung haben wie der Staat (.) für sehr viel mehr Arbeit. Das ist das Entscheidende.“

Interviewer: „Ich möchte noch einmal zurückkommen auf die Kooperation mit den Unternehmen. Sie hatten dort das Beispiel der Firma C. erwähnt. Haben sie auch Kooperationen mit anderen Organisationen, also auch Bildungseinrichtungen?“

Im Interview mit Herrn F wurde danach gefragt, in welchem Umfang Lehrer, Schüler und Bildungsgänge regelmäßig evaluiert werden. Aufschlussreicher wäre es gewesen, genauer zu eruieren, ob und wie die Studenten der kooperierenden Fachhochschule in den Unterrichtsbetrieb der Privatschule des Experten eingebunden sind. So bleibt Herrn Fs Antwort mehrdeutig interpretierbar (vgl. Transkription F, 329 ff.):

Interviewer: „Ähm, wie sieht diese Zusammenarbeit mit den Fachhochschulen konkret aus?“

Herr F: „Dass wir Praktikanten haben, aus den Fachhochschulen. Alle die, ähm, die Zwischenprüfung hinter sich haben, die sind bei uns zum Teil im Personalwesen, in der Personalentwicklung, gehen dann eben auch mit in den Unterricht, aber sie dürfen sich das nicht massenhaft vorstellen. Das sind vielleicht, äh, drei oder vier, äh, Praktikanten, an verschiedenen Orten, wo wir tätig sind, an denen wir tätig sind. Und, ähm, umgekehrt, äh, sieht das so aus, äh, dass ich, äh, Prüfer bin... an der Fachhochschule, als Schulleiter und, ähm, Geschäftsführer. Und (.) da eben dann mit den Lehrstühlen zusammenarbeitete.“

Interviewer: „Werden Lehrer, Schüler und Bildungsgänge bei Ihnen regelmäßig evaluiert?“

Günstig auf die Interviewsituation hätte es sich im mit Herrn G geführten Gespräch mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgewirkt, ihn ausführen zu lassen, was er sich unter guter Kommunikation vorstellt, anstatt eine Frage folgen zu lassen, in der dem juristisch qualifizierten und ohnehin nicht immer sicher erscheinenden Herrn G die vermutlich weniger geläufige Kategorie der kommunikativen Kompetenz verwendet wird (Transkription G, 348 ff.):

Herr G: „Aber wie gesagt: Schwerpunkt dann (.) Betriebs-psychologie und, äh, da möchte ich auch noch einmal zurückgreifen, dass wir sagen: kommunikative Fähigkeiten, die

wir ausbilden wollen und `ne gute Kommunikation ist auch immer die Basis für (.) überhaupt eine Menschenführung.“

Interviewer: „Immer. Wie ist das dann mit der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz?“

Herr G: „Ähm, wir haben dann, äh,... Das sind größtenteils, ähm, Diplompsychologen, die (.) sowohl, äh, die Fächer – wir nennen sie dann Kommunikation und Präsentation – betreiben (.) und gleichzeitig betreiben diese dann auch die Fächer Betriebspsychologie, so dass dort dann vieles aus einer Hand gef-, gegeben wird im Unterricht. Und in diesen Fächern Kommunikation und Präsentation, äh, ist es halt Inhalt, dass man zum einen, äh, die (.) Teilnehmer in den Ausbildungsgängen (.) erstens animiert, sagen wir mal ein bisschen aus sich herauszugehen, ja, und das betrifft ja die Frage zum Zwei-Augen-, äh, Vier-Augen-Gespräch, ja. Zum Zweiten aber natürlich auch die, äh, wichtigsten Grundlagen (.) mitgibt. Diese Grundlagen übt, wie präsentiere ich (.) und wie moderiere ich. Ja, das sind also die Punkte, die wir da anstellen.“

Daneben traten auch Beeinträchtigungen auf, die nicht vom Interviewenden, sondern vom Interviewten verursacht wurden. So kam Herr E etwa zu spät zum vereinbarten Termin. Da Herr E nach dem Interview weitere Termine wahrzunehmen hatte, schien er vor allem im letzten Interviewviertel offensichtlich an einer schnellen Beendigung des Gesprächs interessiert zu sein. Dies kann zumindest aus der tendenziell formalistischen Beantwortung der letzten beiden Fragen interpretiert werden (Transkription E, 410 ff.).

Interviewer: „Wie beurteilen Sie denn (.) die Wahrscheinlichkeit, dass private berufsbildende Schulen oder (.) Schulen in freier Trägerschaft dem gesamten Berufsbildungssystem zukünftig Modernisierungsimpulse induzieren können?“

Herr E: „Also ich (.) sehe das so, dass (.) dass nicht nur zukünftig schon, es passiert jetzt schon. Äh, sicherlich, ähm, kann das noch ausgebaut werden. Wir als Teil der E-Schule sind z.B. engagiert (.) über die, äh, Zusammenarbeit mit den, äh, der D.-Bildungsgesellschaft, [...], machen dort auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit eben Berichte über unsere Maßnahmen. Ähm, unser Verband oder auf Landesebene, äh, macht diese Öffentlichkeitsarbeit, also es findet dort schon, es werden Impulse abgegeben, `ne ganze Menge. Äh, die Frage ist einfach nur, inwieweit diese Impulse natürlich von (.), ja, anderen Schulen aufgenommen werden. Ähm, das kann man sicherlich auch verstärken. Aber (.) man muss immer die Frage stellen, äh: Mit welchem Ziel. Das heißt, wenn dort ein Markt vorhanden ist, der so was aufnimmt, kann man es sicherlich mit, verstärken. (...) Macht sicherlich auch Sinn. Ähm, aber man spürt dann natürlich auch `ne gewisse, ähm, wie

soll ich sagen, grad` auf dem, auf der Lehrerebene, `ne gewisse Ignoranz, dass man sagt: Okay, wir (.) von staatlichen Schulen, ähm, wir machen das schon richtig und-äh, stellen uns einfach mal nicht selbst in Frage.“

Interviewer: „Daran schließt sich meine Frage an: Wie hoch schätzen Sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Modernisierungsimpulse, ja, adaptiert werden?“

Herr E: *(ungeduldig)* „Also, die werden adaptiert. ich kann das jetzt nicht in einer (.) Wahrscheinlichkeit, äh, ausdrücken, weil da müsst` ich jetzt einfach auch `ne Erhebung durchführen. Ähm, aber ich weiß zum Beispiel: Ähm, wir bieten seit (lachend) fast 20 Jahren, ähm, solche Modelle an, dass die Teilnehmer ins Ausland gehen während der Ausbildung. Das die an eine andere Bildungseinrichtungen gehen. Ähm, da gab`s noch (.) vor 20 Jahren keine, keine, äh, sag` ich mal, Schulen im-im öffentlichen Bereich, die so was (.) groß, äh, groß, im großen Stil durchgeführt haben. Ähm, mittlerweile ziehen natürlich auch die (.) Schulen im öffentlichen Bereich nach. Dort gibt es Partnerschaften, Städtepartnerschaften, da gibt es aber auch eben Schulpartnerschaften. `S heißt, `nen Teil... ich weiß zum Beispiel, bei Leonardo, Sokrates finden eben auch an staatlichen Schulen schon, findet `nen Austausch statt. Die Frage ist jetzt: Ist dieser, sind diese Aktivitäten der privaten Bildungseinrichtung, haben die dazu geführt, dass es die Staatlichen jetzt auch machen oder ist es einfach eine Frage der Zeit, dass sich so was einfach entwickelt. Also ich kann Ihnen da definitiv keine, keine Zahl nennen. Äh, ich glaube schon, äh, dass natürlich die Aktivitäten von, ähm, Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft Auswirkungen haben auf, äh, auf das staatliche Schulwesen. Ähm, in welcher Form, wie gesagt, das bleibt noch `ne große Frage.“

Die tatsächliche Güte der Interviewverläufe sollte sich schließlich im Rahmen der Auswertung zeigen. Um auf eine möglichst umfangreiche Datenbasis zurückgreifen zu können, flossen zunächst sämtliche Transkriptionen vollständig in den Auswertungsprozess ein. Bedeutsame Interviewpassagen wurden von weniger bedeutsamen dann im Verlauf des Auswertungsprozesses abgegrenzt und analysiert.

4.2.4 Vorbemerkungen zur Auswertung

4.2.4.1 Zur gewählten Auswertungsstrategie

Die Auswertung erfolgte in zwei Stufen. Der erste Teil der Interviewauswertung bestand darin, auf Basis des vorläufigen Leitfaden-Katalogs (Koordinatennetz des pädagogischen Feldes) und der drei Probeinterviews einen ausformulierten Leitfaden für die vier anschließenden Gespräche zu entwickeln. Hierzu wurden die transkribierten Texte mit Blick auf thematische Gemeinsamkeiten verglichen, welche dann die Kategorien des Koordinatennetzes des pädagogischen Feldes ergänzend in den ausformulierten Leitfaden eingearbeitet wurden (siehe 4.2.2).

Der zweite Arbeitsschritt orientierte sich im Wesentlichen an der von MEUSER/NAGEL (vgl. 2002, 80 ff.; 2003, 488 ff.) vorgeschlagenen Auswertungsstrategie für Experteninterviews. MEUSER/NAGEL sehen in Abhängigkeit vom erkenntnisleitenden Interesse wahlweise fünf oder sechs Arbeitsschritte vor.

Wenn Kontextwissen erschlossen werden soll, sind lediglich fünf Phasen (Transkription, Paraphrase, Überschriften bilden, thematischer Vergleich, soziologische Konzeptualisierung) zu durchlaufen. Dabei werden überbetriebliche Sozialsysteme (private Schulen als Teil des Berufsausbildungssystem) ins Auge gefasst, deren Funktionen durch die Experten – als Leiter bzw. Programmgestalter einer privaten Schule – mitbestimmt werden können. *„Die heuristischen Annahmen beziehen sich auf das Vorhandensein von wechselseitigen Beziehungsmustern innerhalb dieses Systems, dessen Bestimmung in Beobachtungskategorien erfolgt (...). Die Perspektive auf das Kontextwissen der Experten resultiert aus dem Interesse an der Bestimmung der Beobachtungskategorien“* (MEUSER/NAGEL 2003, 489). Da mit den Elementen des Koordinatennetzes des pädagogischen Feldes keineswegs vollständige Beobachtungskategorien vorlagen, galt es, diese zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern.

Die Erforschung von Betriebswissen wird, anders als die von Kontextwissen, nicht durch das Interesse an Beobachtungskategorien, sondern von bereits bestehenden theoretisch-analytischen Kategorien angeleitet und sieht zusätzlich die sechste Auswertungsphase (theoretische Generalisierung) vor. *„Sie basiert auf Annahmen und theoretisch generalisierten Konzepten und Erklärungsansätzen für*

homologe Handlungssysteme. Die Forschungsfrage wird mit Bezug auf diesen theoretischen Rahmen formuliert. Die thematischen Schwerpunkte des Leitfadens stellen Vorformulierungen der theorierelevanten Kategorien dar, die in die Auswertung aufgenommen werden“ (MEUSER/NAGEL 2002, 82).

Insofern das Koordinatennetz des pädagogischen Feldes bereits – zu verifizierende – Beobachtungskategorien enthält, von denen aus sich Annahmen über mögliche Zusammenhänge zur Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen formulieren lassen, ging es in der vorliegenden Untersuchung nicht nur um die Generierung von Kontextwissen, sondern auch von Betriebswissen. Konkret ging es darum, die jeweiligen Beobachtungskategorien zu bestimmen, zu systematisieren und Brückenköpfe zu aus modernisierungstheoretischer Sicht erfolgreichen Krisenbewältigungsstrategien zu bilden.

Der Auswertungsprozess umfasste daher die sechs Schritte (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 83 ff.; 2003, 488 ff.) Transkription, Paraphrase, Kodierung, Thematischer Vergleich, Soziologische Konzeptualisierung und Theoretische Generalisierung. Innerhalb der einzelnen Arbeitsschritte floss die einschlägige (vgl. u.a. ACKERMANN 2004) Methodenkritik ebenso ein wie Ergänzungen aus dem umfangreichen Werk von STRAUSS (1998) zur Auswertung qualitativer Daten.

Sämtliche Auswertungsschritte können im separaten Dokumentationsband nachvollzogen werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden im vorliegenden Hauptband die umfangreichen Arbeitsschritte „Kodierung“, „Thematischer Vergleich“ und „Konzeptualisierung“ nur exemplarisch dokumentiert.

4.2.4.2 Beeinflussungsversuche der Interviewten

Dass die Interviews grundsätzlich kritisch auszuwerten waren, weil die Schulleiter an einer möglichst positiven Darstellung privater Schulen interessiert gewesen sein dürften und staatlichen Institutionen eher skeptisch gegenüberstehen, liegt auf der Hand. Hierfür sprechen Wertungen bzw. Aussagen, wie *„langsam, sehr unorganisiert“* (Transkription D, 72), *„die öffentlichen Schulen werden an ihrem System einfach kaputtgehen“* (Transkription C, 406), *„solange ein guter Lehrer (.) in einer (.) öffentlichen Schule nicht mehr verdient, nicht mehr verdient als ein*

schlechter, so lange brauchen Sie mit Qualität (.) auch nicht anfangen" (Transkription C, 25), „*wir Privatschulen sind bis zu 30 Prozent, manche gar 40 Prozent...*“ [günstiger] (Transkription C, 464) oder „*ich war vor, vor drei Wochen bei einer Schulleitereinführung an einem Gymnasium im Kreis H., da war nicht einmal das ganze Kollegium dabei. Skandal!*“ (Transkription B, 462). Dass die Befragten demgegenüber die Modernisierungsfunktion privater Schulen im Allgemeinen und/oder der eigenen Institution im Besonderen hervorhoben, vermag nicht zu überraschen. Hier fielen Schlagworte, wie etwa *"Ideeengeber und Förderer"* (Transkription B, 831) und „*Schrittmacher*“ (Transkription C, 402 und Transkription A, 73). Herr A sah in der Modernisierungsfunktion der Schulen in freier Trägerschaft die Legitimation, Schulgeld zu erheben (vgl. Transkription A, 108 ff.), Herr F sogar ihre „*Existenzberechtigung*“ (Transkription F, 389). Herr F und Herr A stellten mehr die Modernisierungsfunktion ihrer eigenen Einrichtung in den Vordergrund: Herr F beschrieb exemplarisch und ausführlich seine zwei modernsten Bildungsgänge (vgl. Transkription, 25 ff.), Herr A verwies im Modernitätskontext auf das besondere didaktische Profil und die klare Führungskonzeption seiner Einrichtung (vgl. Transkription A, 73 ff.). Herr E und Herr G hoben den Modernitätsgrad der Inhalte ihrer Bildungsgänge hervor: betriebs- und volkswirtschaftliches Wissen, Methodenkompetenz (vgl. Transkription E, 15 ff.) und kaufmännische Inhalte, Fremdsprachen, Soft Skills, EDV- und juristische Grundkenntnisse (vgl. Transkription 16 und 34 ff.). Entgegen diesen vergleichsweise optimistischen Verlautbarungen überraschte hingegen die Zurückhaltung, mit der die Schulleiter die Adaption der von Privatschulen ausgehenden Modernisierungsimpulse bewerteten. Während Herr G vermutete, dass hier lediglich im Fachhochschulwesen, also nicht im Berufsbildungs-, sondern im Hochschulwesen (!) mit Auswirkungen zu rechnen sei (vgl. Transkription G, 482 ff.), sah sich Herr E außer Stande, überhaupt eine Prognose abzugeben (vgl. Transkription E, 418 ff.). Die Erwartungen der verbleibenden Gesprächspartner vermittelten einen eher pessimistischen Eindruck: Herr C vermutete, dass die von den Privatschulen ausgehenden Neuerungen erst „*wenn es keine andere Möglichkeit mehr gibt*“ (Transkription C, 424) aufgegriffen werden. Herr B rechnete, bedingt durch die Konsensdemokratie, nicht mit raschen Modifikationen (vgl. Transkription B, 834 ff.). Herr D äußerte sich zwar nicht direkt zur Adaption moderner Bildungsgänge

durch den Staat. Die Tatsache, dass er mit Bedauern feststellte, bereits schon zwei Mal mit der Einführung eines neuen Bildungsangebotes gescheitert zu sein, weshalb er dieses Projekt auf unbestimmte Zeit verschoben hat (vgl. Transkription D, 302 ff.), lässt aber darauf schließen, dass die Bereitschaft der Verantwortlichen in diesem Bundesland, überhaupt Innovationen zuzulassen geschweige denn zu adaptieren, eher gering zu taxieren sind. Herr F räumt offen die „*nicht positiven*“ (Transkription F, 216) Autonomiegrade privater Schulen ein. Dies erlaubt die Vermutung, dass die befragten Schulleiter selbst Zweifel an der Modernisierungsfunktion ihrer Institutionen hegen. Hierauf wird im Verlauf der Auswertung zurückzukommen sein.

4.2.4.3 Anmerkungen zum Auswertungsprozess

Die Auswertung des Materials erfolgte PC-gestützt. Schließlich weisen die verschiedenen Ausprägungsformen qualitativer Forschung in Bezug auf Techniken und Methoden (systematische Lektüre des Textes, Identifizierung von Textdaten, Textsegmentierung, Kategorienzuordnung, Zusammenstellung von Textsegmenten mit gleichen Kategorien) Gemeinsamkeiten auf, die unter Rückgriff auf die einschlägigen Programme (WORD, OPEN OFFICE), aber auch mit Hilfe spezieller Software (z.B. AQUAD, ATLAS, MAXQDA, WINMAX) einfach und schnell identifiziert werden können. Zudem ist es möglich, in den Texten nach Begriffen zu suchen, Daten durch Schlüsselworte oder Kategoriensysteme zu erschließen, Textbausteine zu segmentieren und nach thematischen Kriterien zu reorganisieren, Variablen zu bestimmen und gegebenenfalls Memos zu erstellen, die es erlauben, aufkommende Ideen und Gedanken, die im Verlauf des analytischen Prozesses entstehen, festzuhalten (vgl. KUCKARTZ 2003, 584 ff.). Die Interviews wurden zunächst als odt-Datei gespeichert, weil sich einzelne Transkriptionsausschnitte in diesem Format besser in das Layout der Arbeit integrieren ließen. Für die eigentliche Interview- bzw. Textauswertung wurde dann das Programm MAXQDA verwendet. Damit änderte sich auch die Zitierweise, weil das Programm MAXQDA keine Zeilen-, sondern bloß Absatzformatierungen zulässt. „Paraphrase G, 4“ bedeutet dann beispielsweise, dass vom vierten Absatz der Pa-

raphrase des mit Herrn G geführten Gesprächs zitiert wird. Der Programmwechsel von WORD auf MAXQDA wirkte sich insofern nachteilig aus, weil die im WORD-Format angefertigten Fußnoten bzw. Memos beim Kopieren von MAXQDA nicht übernommen wurden und manuell übertragen werden mussten.

4.3 Die Interviewauswertung

4.3.1 Die Transkriptionen (siehe Teil I des Dokumentationsbandes)

Zuerst wurden die Interviews auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. MEUSER/NAGEL (vgl. 2002, 83) sehen grundsätzlich keine Notwendigkeit, die Interviews inhaltlich vollständig aufzuzeichnen. Die Gespräche wurden dennoch vollständig transkribiert, weil die Auswertungsgrundlage nicht ohne zwingenden Grund geschmälert werden sollte. Zudem konnte so die Vorgehensweise besser reflektiert werden (siehe 4.2.3). Nicht transkribiert wurden lediglich Fragewiederholungen des Interviewenden sowie von ihm getätigte (para-)sprachliche und nonverbale Äußerungen. Verändert transkribiert wurden jene Interviewsequenzen, welche die Anonymität der Befragten hätten offen legen können, insbesondere Sach- und Ortsbezeichnungen sowie Satzelemente, die im Dialekt gesprochen wurden.

Notationssysteme erachten MEUSER/NAGEL nicht für grundsätzlich notwendig. Sie begründen dies mit dem gemeinsam geteilten Wissen der Experten (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 83). Dieser Auffassung wurde nicht gefolgt. Schließlich ist davon auszugehen, dass die Experten ihr Wissen individuell einzigartig kommunizieren. Aus Sicht der Kommunikationstheorie von Schulz von Thun (vgl. SCHULZ VON THUN/RUPPEL/STRATMANN 2003) ergeben sich im Spannungsfeld zwischen Sach-, Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Apellseite einer Gesprächssequenz mehrdeutige Interpretationsmöglichkeiten. Um die zu erforschenden Sachinhalte möglichst umfassend und eindeutig herausdestillieren zu können erschien es angebracht, nonverbale und parasprachliche Elemente ebenso zu dokumentieren wie kontextverändernde Intonationen. Da jedoch nicht der Anspruch einer kommunikationsanalytischen Untersuchung gestellt wird, wurde nur

ein vergleichsweise einfaches Notationssystem verwendet: kurze Pause: (.); längere Pause: (5 Sek.); Unverständlich: (...); Auslassung: [...]; Satzabbruch: und dann...; betont gesprochene Satzpässagen: und dann; zusammengezogene Wortelemente: un-un-und dannn; Stimmlagen: z.B. (lachend); nichtsprachliche Äußerungen: z.B. (räuspern); Situationskontext: z.B. (Das Telefon klingelt, Herr S nimmt ein Telefonat entgegen, das Interview wird unterbrochen). Merkmale der gesprochenen Sprache wurden nicht der Grammatik für geschriebene Sprache angepasst.

Der Transkriptionsprozess erfolgte in drei Schritten: Im ersten Schritt wurde das Gesprochene nebst Notation von Band geschrieben und im zweiten Schritt auf Richtigkeit hin überprüft. Nachdem alle Bänder transkribiert worden waren, wurden die Texte unmittelbar vor dem Erstellen der Interviewparaphrasen noch ein weiteres Mal auf korrekte Wiedergabe überprüft.

4.3.2 Die Paraphrasen (siehe Teil II des Dokumentationsbandes)

Der Paraphrase kommt eine nicht zu unterschätzende Funktion im Auswertungsprozess zu, geht es doch um eine möglichst vollständige inhaltliche Wiedergabe der von den interviewten Experten geäußerten Meinungen, Urteile, Beobachtungen und Deutungen. Hierzu fordern MEUSER/NAGEL (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 84), textgenau *und* in eigenen Worten vorzugehen – ein widersprüchliches Postulat, denn mit jeder Transformation einer vom Interviewten verwendeten Formulierung drohte der eigentliche Sachverhalt verändert zu werden. Im Zweifel wurde dahingehend entschieden, den Inhalt des Gesagten so genau wie möglich wiederzugeben.

Das Paraphrasieren erfolgte in drei Durchgängen, jeweils Zeile für Zeile, wobei der letzte Durchlauf – analog der Vorgehensweise beim Transkribieren – unmittelbar vor dem nächsten Arbeitsschritt, dem Kodieren, durchgeführt wurde. Diese zeitintensive und auf hohe Genauigkeit zielende Arbeitsweise erschien deshalb angebracht, weil die Empfehlung, beim Paraphrasieren „*müheles in der Manier des Alltagsverstands*“ (MEUSER/NAGEL 2002, 84) vorzugehen, möglicherweise

Kritik hervorrufen könnte. So könnten Vertreter des quantitativen Paradigmas etwa Unschärfen bemängeln.

Um nicht vorschnell Wirklichkeit zu verschenken wurden die Transkriptionen vollständig paraphrasiert. Ausgenommen wurden lediglich die Fragestellungen des Interviewers und nicht für sachdienlich erachtete ins Private gehende Äußerungen der Experten (siehe 4.3.3). Die Paraphrasen folgen prinzipiell dem Gesprächsverlauf. Zum Verdeutlichen des Gesagten wurden innerhalb geschlossener Sequenzen thematische Einheiten abschnittsweise zusammengefasst. Aus pragmatischen Erwägungen wurden die Transkriptionen im Indikativ paraphrasiert. Davon ausgeklammert blieben im Konjunktiv formulierte Expertenaussagen wie beispielsweise Wünsche oder Erwartungen.

4.3.3 Die Kodierungen (siehe Teil III des Dokumentationsbandes)

Das Kodieren stellte den ersten eigentlichen Interpretationsschritt dar. Geht es beim Paraphrasieren nur darum, sich des Expertenwissens entlang des Interviewverlaufs zu vergewissern, so sollten nunmehr die Paraphrasen nach sachlichen Gesichtspunkten bzw. thematischen Einheiten geordnet und verdichtet werden. Da der Leitfaden flexibel gehandhabt wurde und nicht alle Interviews in der gleichen Abfolge verliefen, musste die Sequenzialität der Paraphrasen aufgerissen werden (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 85).

4.3.3.1 Ablauf des Kodierprozesses

Zum Bilden der Überschriften wurde auf das Kodierparadigma der von STRAUSS mitbegründeten Forschungstradition der Grounded Theory zurückgegriffen: In den Paraphrasen wurde vor allem nach gegebenen Bedingungen, Strategien sowie Taktiken der Interviewten, Interaktionen mit anderen Akteuren und möglichen oder tatsächlichen Konsequenzen „gefahndet“ (vgl. STRAUSS 1998, 50 ff.). Konkret hieß das, nach formellen und informellen Rahmenbedingungen einer möglichen Modernisierungsfunktion privater berufsbildender Schulen für

das Berufsausbildungssystem ebenso zu fragen wie nach der strategischen und taktischen Ausrichtung der einzelnen Schulen, dem Verhältnis zu anderen Akteuren oder auch finanziellen, organisatorischen, curricularen sowie didaktischen Gestaltungsspielräumen, die unter Modernitätsgesichtspunkten im weitesten Sinne von Bedeutung hätten sein können.

Wann und weshalb natürliche oder soziologisch konstruierte Kodes verwendet wurden, wird im Kontext des nächsten Arbeitsschritts, dem thematischen Vergleich (siehe 4.3.4), begründet. An dieser Stelle sei lediglich vorweggenommen, dass aus Gründen der Textnähe die Terminologie der Experten übernommen wurde, sofern eine treffende Wiedergabe von Textaussagen gewährleistet werden konnte. Das heißt, dass natürliche Kodes gegenüber soziologisch konstruierten bevorzugt wurden. Exemplarisch hierfür stehen etwa die Kodes *„Wenn Sie nichts taugen, fliegen Sie raus“* (Überschriften C, 1) oder *„Schüler nicht handverlesen“* (Überschriften D, 9), mit denen die Personalpolitik von Herrn C oder die Struktur der Schülerschaft an der D-Schule plastisch zum Ausdruck kommen.

4.3.3.2 Schwierigkeiten beim Kodieren und deren Bewältigung

Während des Kodierens stellte sich schnell heraus, dass die zu verdichtenden Textabschnitte häufig mehreren der vier Gesichtspunkte des Kodierparadigmas zugeordnet werden konnten. Stellvertretend hierfür können die drei nachfolgenden Sequenzen genannt werden.

So enthält etwa die erste Textsequenz einerseits eine Aussage über die strategische Ausrichtung der C-Schule, nämlich das primär unternehmerische Selbstverständnis der Schulleitung, andererseits die daraus resultierende Konsequenz, dass Lehrer, mit denen die Schulleitung nicht zufrieden ist, entlassen werden (Überschriften C, 1).

„Herr C sieht den wesentlichen Vorteil seiner Einrichtung darin, dass er sie nicht als Schule, sondern als Unternehmen ansieht, aus dem, wer nichts taugt, entlassen wird. Am wichtigsten sind Herrn C die Schüler, nicht die Lehrer.“

An Hand des zweiten Textauszuges kann nachvollzogen werden, dass die restriktiven Schulrechtsnormen in seinem Bundesland zur Konsequenz führen, dass Herr D die Lehrkräfte nicht in seinem Sinne leistungsgerecht vergüten kann (Überschriften D, 15).

„Aus dem festgelegten Gehaltsgefüge ausbrechen zu können wäre für Herrn D ebenfalls erstrebenswert, nicht jedoch um weniger, sondern um individuell angemessener bezahlen zu können. Er vertritt die Meinung, dass er gute Lehrer auch entsprechend vergüten muss, um sie an sich zu binden. Beispielsweise möchte er gerne einen guten Lehrer gleich zum Oberstudienrat (350 € höhere Vergütung) befördern dürfen, was in seinem Bundesland, gegenüber dem benachbarten, aufgrund der restriktiven Vorgaben nicht möglich ist..“

Herr G schneidet schließlich gleich mehrere Gesichtspunkte an: Die Konsequenz eingeschränkter Innovationskraft seiner Einrichtung, die aus der niedrigen Schülernachfrage nach innovativen Bildungsgängen sowie der durch fehlende staatliche Unterstützung bedingten schwachen Finanzausstattung resultiert (Überschriften G, 17).

„Herr G sieht im Status privater Trägerschaft grundsätzlich gute Chancen, moderne Berufsausbildungsgänge anzubieten, weist jedoch darauf hin, dass der Innovationskraft, bedingt durch die Abhängigkeit von der Schülernachfrage und fehlende staatliche Finanzunterstützung, Grenzen gesetzt sind.“

Im Zusammenhang mit der thematischen Mehrdimensionalität der zu kodierenden Passagen stellte sich nunmehr die Frage, ob die Codes den Sequenzen ein- oder mehrfach zugeordnet werden sollten. Der Empfehlung von MEUSER/NAGEL folgend wurden dann mehrere Codes gebildet, wenn in einer Passage mehrere Themen angesprochen worden waren (vgl. 2002, 85).

Im ersten der drei oben genannten Beispiele wurden beispielsweise die Codes *„Wenn Sie nichts taugen, fliegen Sie raus“* und *„Selbstverständnis als Bildungsdienstleister“* gebildet (Überschriften C, 1). Die dem zweiten Beispiel zugeordneten Codes lauten *„Flexiblere Lehrervergütung erwünscht“* und *„Lehrervergütungsgestaltung abhängig von Länderrecht“* (Überschriften D, 15). Wenn aus Passagen zusätzlich Aussagen über die Art und Weise des Zusammenwirkens von Kategorien zweier oder mehrerer Themenkategorien abgeleitet werden konnten,

wurde lediglich ein Kode gebildet, welcher aber die Art und Weise eben dieses Zusammenwirkens beschreibt: „*Schülernachfrage und fehlende staatliche Finanzhilfe schränken Innovationskraft ein*“ (Überschriften G, 17) beschreibt den unmittelbaren Zusammenhang zwischen knapper Finanzausstattung und der Innovationskraft der G-Schule im letzten der drei o.g. Beispiele.

Gefahr drohte der Interpretationsarbeit, wenn die Texte entlang den Kriterien des Kodierparadigmas durchsucht wurden ohne nochmals zu reflektieren, dass diese schon mit einer – etwa aus dem Vorverständnis des Forschers stammenden – theoretischen Intention geleistet wurde. Deshalb wurde weiterhin textnah gearbeitet (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 85). Außerdem wurden die im ersten Durchgang gewählten Kodes in der zweiten und dritten Revision nicht nur mit Blick auf Stimmigkeit zum tatsächlich Gesagten, sondern auch unter dem Aspekt möglicherweise vorweggenommener Aussagen überprüft. Hierzu wurden die mit Überschriften versehenen Paraphrasen noch einmal mit den Interviewtranskriptionen abgeglichen.

Insgesamt wurden 255 Kodes bestimmt, von denen – unter Berücksichtigung der fünf jeweils in Klammern aufgeführten Mehrfachzuordnungen – auf Paraphrase A 16, auf Paraphrase B 42, auf Paraphrase C 37, auf Paraphrase D 45, auf Paraphrase E 42, auf Paraphrase F 37 und auf Paraphrase G 36 entfallen. Die Listen der Kodes befinden sich im Dokumentationsband (III.2 und III.3).

4.3.3.3 Hauptüberschriften und strukturelle Beschreibungen (siehe III.1 des Dokumentationsbandes)

Zur Reduktion der Terminologie wurden anschließend Passagen mit gleichen oder ähnlichen Überschriften zusammengestellt und mit Hauptüberschriften versehen. Damit nahm die Komplexität der den Hauptüberschriften zugeordneten Inhalte zu (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 85), was aber auf Grund der Auswertungsunterstützung durch den PC problemlos handhabbar war. Die Methodenkritik spricht in diesem Kontext an, dass MEUSER/NAGEL beim Bilden der Hauptüberschriften

nicht deutlich machen, in welcher Form fallimmanente Verdichtungen, Typisierungen und Abstraktionen enthalten sind. Diese Kritik aufgreifend wurde der Empfehlung von ACKERMANN gefolgt, für jede Paraphrase eine so genannte strukturelle Beschreibung zu erstellen, d.h. eine Darstellung, *„die die im Interview aufscheinenden Themen und Relevanzbereiche anhand der unter den Hauptüberschriften subsumierten Passagen verdichtend auf der jeweiligen Ebene dokumentiert und anhand signifikanter Interviewstellen illustriert“* (ACKERMANN 2004, 5), und mit deren Hilfe Themen, Urteile, Deutungsmuster und Relevanzbereiche verdichtend auf der Einzelinterviewebene dokumentiert werden können. *„Eine Frage, die sich der Forscher, wenn er die Daten untersucht, kontinuierlich stellen sollte, ist: [...] Auf welche Kategorie oder Eigenschaft von Kategorie der sich entwickelnden Theorie weist dieses Ereignis hin? [...] Was ist die eigentliche (hervorgehoben, R.K.) Geschichte und warum?“* (STRAUSS 1998, 60/61). Um diese „eigentliche Geschichte“ herausfiltern zu können, wurde einerseits besonderes Augenmerk auf den Umfang, den die Experten einzelnen Themengebieten quantitativ wie qualitativ eingeräumt hatten, gelegt. Andererseits wurde nach besonders hervorgehobenen oder wiederholt formulierten Interessen, Wertungen oder Strategien, die einzelne thematische Abschnitte – quasi als gemeinsames Motiv – miteinander verbanden, gefahndet. Als Hilfsmittel dienten (nicht nur an dieser Stelle) Fußnoten, handschriftliche Notizen und Memos, welche bereits beim Transkribieren, Paraphrasieren und Kodieren protokolliert worden waren.

Rasch kristallisierten sich die heterogenen Motive der Interviewten heraus. So stellten etwa Herr B und sein Stellvertreter (vgl. Überschriften B, 34-39 und Transkription B, 201 ff., 249 ff., 482 ff.) immer wieder die Bedeutung christlicher Werte in den Vordergrund, und zwar in Bezug auf Unterrichtsinhalte und -verfahren ebenso wie im Kontext ihrer Personalpolitik. Demgegenüber nutzte Herr C die gegebene Plattform, wiederholt das betont marktwirtschaftlichen Prinzipien folgende Selbstverständnis seiner Schule zu unterstreichen (vgl. Überschriften B, 24-29, Transkription C, 29 ff., 146 ff., C, 440 ff.). Herr G kommt immer wieder darauf zurück, dass er langfristig die Transformation seiner Einrichtung in eine private Fachhochschule anstrebt und die Schule gegenwärtig nur aus taktischen

Erwägungen als berufsbildende Ergänzungsschule betrieben wird (vgl. Überschriften G 28-36, Transkription G, 178 ff., 303 ff., 413 ff.).

Demgegenüber konturierten sich in den Gesprächen mit Herrn A, D, E und F keine vergleichbar deutlichen Leit motive heraus. Diese Interviews kreisten vielmehr in weiten Teilen um die mehr oder weniger vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiter bzw. ihren Realisierungen an den jeweiligen Einrichtungen. So nutzt Herr A Autonomiepotentiale dahingehend, „*Präferenzpolitik*“ (Transkription A, 109) zu betreiben, welche sich in der didaktischen Ausrichtung („*Handlungsorientierung*“, „*non-direktiven Pädagogik mit sehr starker innerer Differenzierung*“ bzw. „*individualisierter Instruktion*“) ebenso wie in der „*klaren Führungskonzeption*“ (Transkription A, 78 ff.) der A-Schule konkretisiert. Herr D stellte hingegen mehr organisatorische Freiheiten und ihre Grenzen in den Mittelpunkt des Interesses, etwa im Kontext der Personalauswahl, -führung, -beurteilung und Leistungsabgeltung (vgl. Transkription D, 209 ff. und 440 ff.), aber auch mit Blick auf die Finanzmitteldisposition (vgl. Transkription D, 303 ff.). Auch starke Widerstände seitens der Schulbehörde bei der Planung und Umsetzung neuer Bildungsgänge (Transkription D, 303 ff.) beschreibt er ebenso ausführlich wie die an seiner Schule „*sehr intensiv*“ (Transkription D, 20) verfolgten Beratungsangebote. Die – in erster Linie Abiturienten unterbreiteten – Bildungsangebote seiner Einrichtung, insbesondere Projektunterricht (vgl. Transkription E, 16 ff.), die Praxisnähe der angebotenen Bildungsgänge (vgl. Transkription E, 71 ff.) sowie die Option zusätzlicher Wahl- und Wahlpflichtfächer (vgl. Transkription E, 355 ff.) stellen neben Refinanzierungsrestriktionen die für Herrn E bedeutsamsten Themen dar. Herr F schließlich führt an Hand zweier Bildungsgänge exemplarisch auf, in welchem Umfang er Gestaltungsfreiräume nutzt, um seine Vorstellung von moderner Berufsausbildung umsetzen zu können. Hierzu geht er sehr ausführlich auf Ziele, neuartig strukturierte Inhalte und Unterrichtsverfahren des sich noch im Modellversuchsstadium befindlichen Bildungsangebots zum Kaufmännischen Assistenten/Fremdsprachen ein (Transkription F, 25 ff.), aber auch auf die Möglichkeit der Kombination von BBiG-Berufsabschluss (Bürokaufmann) und Studienqualifizierung (Fachhochschulreife), welche er gegen den Widerstand der regionalen IHK-Vertreter durchsetzen konnte (vgl. Transkription F, 173 ff.).

4.3.3.4 Einsatz von Memos (siehe Teil VI des Dokumentationsbandes)

Neben den strukturellen Beschreibungen, den allgemeinen Angaben zu den besuchten Schulen und den kodierten Paraphrasen bildeten schließlich Memos die vierte Auswertungsgrundlage. Memos sind Notizen, Anmerkungen und Kommentare zum Datenmaterial.

Aufgrund der vergleichsweise kleinen Dimensionierung der Untersuchung wurden keine hoch ausdifferenzierten Memo-Kategorien (Orientierungsmemos, vorbereitende Memos, Inspirationen in Memos, Memos am Anfang einer Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen, Memos über neue Kategorien, Memos über eine „Entdeckung“, Memos, die zwei oder mehrere Kategorien voneinander abgrenzen oder Memos, die Implikationen eines geliehenen Konzepts erweitern) verwendet (vgl. STRAUSS 1998, 174). Stattdessen wurden in den Arbeitsschritten „Transkription“, „Paraphrase“ und „Kodierung“ sukzessive ein Memo-Katalog aufgebaut, auf den in den nachfolgenden Arbeitsgängen zurückgegriffen wurde. Hierbei wurde nur zwischen Memos über eine „Entdeckung“, Kode-Memos, Theorie-Memos und Planungsnotizen abgegrenzt. Memos über eine „Entdeckung“ dienten dazu, aufkommende Gedanken, Assoziationen oder Ideen festzuhalten. Kode-Notizen sind Memos, die sich auf Ergebnisse des Kodierens beziehen, etwa Anmerkungen zu den Namen der gewählten Kategorien oder wichtige Eigenschaften, die beim Kodieren herangezogen wurden. Bei Theorie-Memos werden theoretische Konzepte, Hypothesen oder Fragen formuliert, welche sich auch auf die vorhandenen Kodierungen stützen und möglicherweise neue Kodierungen anregen sollen. Planungsnotizen beziehen sich auf Handlungsanweisungen für den Forscher für den Fortgang des Forschungsprozesses (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 67). Insgesamt wurden 67 Memos verfasst, die im Dokumentationsband in der Reihenfolge ihrer Erstellung enthalten sind.

4.3.4 Der thematische Vergleich (siehe Teil IV des Dokumentationsbandes)

Hier entsprach die Vorgehensweise prinzipiell derjenigen der Kodierung, ging aber über die einzelne Texteinheit hinaus. Das heißt, dass über sämtliche Interviews nach thematisch vergleichbaren Passagen gesucht wurde, um weitere Redundanzen zu tilgen, wobei immer noch textnah gearbeitet wurde. Die solchermaßen textnah zu bestimmenden Kategorien folgten der Zielsetzung, typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen, Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung der Experten abzubilden (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 86).

Unter Bezugnahme auf STRAUSS (vgl. 1987, 33) fordern MEUSER/NAGEL (vgl. 2002, 87), dass die die Themen zusammenfassenden Überschriften analytischen und metaphorischen Kriterien gleichermaßen genügen sollen. Natürliche Kodes („in vivo codes“), so argumentiert STRAUSS, vermögen diese Kriterien gegenüber soziologisch konstruierten („sociologically constructed codes“) deshalb besser zu erfüllen, weil sie besser zu anderen Kategorien in Bezug gesetzt werden und leichter in eine Theorie transformiert werden können. Auch vertritt er die Auffassung, dass die Bildhaftigkeit von soziologisch konstruierten Kodes deshalb Nutzen verspricht, weil der Forscher diesen Kodetyp nicht weiter illustrieren muss, um seine Bedeutung zu demonstrieren (vgl. STRAUSS 1998, 64). Die Maxime, bevorzugt natürliche Kodes zu bestimmen, konnte im vorherigen Arbeitsgang (siehe 4.3.3 Kodierung) noch problemlos umgesetzt werden wie die nachfolgenden Beispiele belegen:

- „Herr C sieht den wesentlichen Vorteil seiner Einrichtung darin, dass er sie nicht als Schule, sondern als Unternehmen ansieht, aus dem, wer nichts taugt, entlassen wird“ (Paraphrase C, 5 ff.) wurde natürlich kodiert mit „Wenn Sie nichts taugen, fliegen Sie raus“ (Transkription C, 31).
- „Er hat sehr gute Erfahrungen mit seinen Schülern gesammelt, obwohl sie, betont Herr D, nicht handverlesen sind“ (Paraphrase D, 51 ff.) wurde wörtlich mit „Schüler nicht handverlesen“ (Transkription D, 164) kodiert.
- Nahezu wörtlich überschreibt schließlich der Kode „Schülersnachfrage und fehlende Finanzhilfe/Einschränkung Innovationskraft“ die Textsequenz „Herr G sieht im Status pri-

vater Trägerschaft grundsätzlich gute Chancen, moderne Berufsausbildungsgänge anzubieten, weist jedoch darauf hin, dass der Innovationskraft, bedingt durch die Abhängigkeit von der Schülernachfrage und fehlende staatliche Finanzunterstützung, Grenzen gesetzt sind“ (Paraphrase G, 77 ff.). Die dazugehörige Interviewpassage lautet: „Es ist natürlich im privaten Bereich immer, äh, die Frage, weil man völlig (.) unabhängig, völlig losgelöst von jeder öffentlichen Unterstützung ist, dass man alles über Studiengebühren finanzieren muss. So ist es zumindest bei uns. Ja, da ist der Innovationskraft manchmal ein bisschen (.) auch `ne Grenze gesetzt, weil wir natürlich andererseits auch nach dem Markt schauen müssen (Transkription G, 210 ff.).

Beim Thematischen Vergleich stand jedoch die Heterogenität der Expertenaussagen der Verwendung von natürlichen Kodes entgegen. Zu weit divergierten die zu den jeweiligen Themen getätigten Aussagen inhaltlich voneinander. Dies kann unter Bezugnahme auf die obigen drei Beispiele gezeigt werden:

- Die Personalpolitik von Herrn C zeichnet sich dadurch aus, dass, wer nichts taugt, entlassen wird (vgl. Paraphrase C, 5 ff.). Demgegenüber betonen etwa Herr D und Herr G ihre Interessen, nicht immer wieder Lehrkräfte einzustellen und dann wieder entlassen zu wollen (vgl. Paraphrase D, 120 ff.) bzw. an einer fachbezogenen Lehrerkontinuität festzuhalten (vgl. Paraphrase G, 128 ff.).
- Während Herr D unterstreicht, dass seine Schüler nicht handverlesen sind (vgl. Paraphrase D, 52 ff.) bzw. bei der Schülerauswahl auch soziale Aspekte berücksichtigt werden, bietet etwa die G-Schule nur Bildungsgänge für Abiturienten an (vgl. Paraphrase G, 13 ff.) oder hält die E-Schule keinerlei Kontingente für sozial schwache oder benachteiligte Schüler parat (vgl. Paraphrase E, 138 ff.).
- Dass die fehlende staatliche Finanzunterstützung die Innovationskraft seiner Schule einschränkt, beklagt Herr G (vgl. Paraphrase G, 77 ff.), ähnlich auch Herr F (vgl. Paraphrase F, 83 ff.). Herr C dagegen vertritt die Auffassung, als Leiter einer Privatschule wie sonst nirgends Gestaltungsmöglichkeiten zu haben und verweist darauf, keine Schwierigkeiten finanzieller Natur zu haben (vgl. Paraphrase 120 ff.).

Insofern wurden dann doch zumeist soziologisch konstruierte, genauer: eigentlich zwischen Soziologie und Wirtschaftspädagogik verortete Hauptüberschriften verwendet.

Da alle Befragten über einen Hochschulabschluss verfügten, überrascht es kaum, dass sie häufig sozialwissenschaftliche Begriffe verwendeten. Dies ist vermutlich

auch auf den Interview-Leitfaden zurückzuführen, in dem Begriffe wie Corporate Identity, Modernisierungsfunktion oder Organisationsautonomie enthalten sind. MEUSER/NAGEL weisen in diesem Kontext auf die Gefahr interpretatorischer Kurzschlüsse hin und betonen die Bedeutsamkeit, genau zu prüfen, in welchem Sinn die jeweiligen Interviewpartner sozialwissenschaftliche Begriffe verwenden (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 87).

- So kann der von Herrn G konstatierte Zusammenhang zwischen Frontalunterricht und „breiter Wissensvermittlung“ (Transkription G, 34) nicht nachvollzogen werden, zumal er an anderer Stelle unter breit angelegter Berufsausbildung bestimmte Fachinhalte (kaufmännisch, Fremdsprachen und Soft Skills) subsumiert (vgl. Transkription G, 18 ff.).
- Herr E erwähnt im Kontext der Gestaltungsspielräumen bei der Lehrplanautonomie, „Wahlpflichtfächer durchzuführen“ (Transkription E, 357). Hier stellt sich die Frage, inwiefern ein Pflichtfach, auch wenn es sich um ein Wahlpflichtfach handelt, tatsächlich Gestaltung ermöglicht.
- Herr C betont im Zusammenhang mit der hohen Arbeitsleistung seiner Lehrer (60 bis 70 Wochenstunden, auch Sonntags) die Bedeutung intrinsischer Motivation: „*Ich sorg` auch viel, dass, äh, dass-äh, (.) so dieser intrinsische Ansatz bei uns sehr im Vordergrund...*“ (Transkription C, 413). Ob die Kategorie „intrinsisch“ richtig verwendet wird kann angesichts der Tatsache, dass Herr C dafür Sorge trägt, dass dieser Ansatz im Vordergrund steht, bezweifelt werden, zumal er an anderer Stelle wiederholt Leistungsanreize und Sanktionsmechanismen wie bessere Verdienst- oder Aufstiegsmöglichkeiten (Transkription C, 370 ff.) und Entlassung (vgl. Transkription C, 31, 358) nennt, die klar extrinsische Motivatoren oder Hygienefaktoren darstellen.

Um dieser Gefahr zu begegnen, wurden die insgesamt siebzehn Hauptüberschriften (Corporate Identity, Bildungsangebote, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Unterricht, Finanzen, Gestaltung, Kooperationen, Schüler, Lehrkräfte, Prüfungen/Benotung, Qualitätssicherung, Sachausstattung, Bildungssystem, Privatschulen, Staatliche Schulen, Modernisierungsfunktion) in drei Schritten aggregiert: (1.) Wörtliche Zuordnung der Codes zu Überschriften; (2.) Sinngemäße Verteilung der Codes nach Überschriften; (3.) Zusammenfassung der Überschriften nach Hauptüberschriften. Die Arbeitsschritte werden nachfolgend lediglich exemplarisch entfaltet. Die detaillierte Beschreibung des thematischen Vergleichs befindet sich im Teil IV des Dokumentationsbandes.

4.3.4.1 Wörtliche Zuordnung der Kodes zu Überschriften (siehe IV.1)

Zunächst wurden diejenigen Kodes zugeordnet, aus deren Wortlaut die Zugehörigkeit zu einem Thema unmittelbar abgelesen werden konnte. Exemplarisch hierfür stehen etwa die Kodes „Kein Schulgeld/Kostenerstattung wie an staatlichen Schulen“, „Schulgeld bewirkt höhere Wertschätzung/weniger Schwänzen“ und „Erheben von Schulgeld macht Präferenzpolitik erforderlich“, die unter die Themenüberschrift „Schulgeld“ subsumiert wurden.

Schulgeld

Kein Schulgeld/Kostenerstattung wie an staatlichen Schulen
Schulgeld bewirkt höhere Wertschätzung/weniger Schwänzen
Erheben von Schulgeld macht Präferenzpolitik erforderlich

4.3.4.2 Sinngemäße Zuordnung der Kodes zu Überschriften (siehe IV.2)

Nun wurden diejenigen Kodes einem Themengebiet zugeordnet, die nicht wörtlich, jedoch sinngemäß zusammengehörten.

Beispielhaft hierfür wäre die Überschrift „Corporate Identity“ zu nennen. Unter „Corporate Identity“ wird allgemein die Gesamtheit aller Handlungs- und Darstellungsweisen einer Organisation nach innen und außen verstanden, welche sie unverkennbar und unverwechselbar erscheinen lassen sollen. Insofern waren nunmehr solche Kodes zuzuordnen, die Aufschluss über das identitätsstiftende Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung zu geben versprochen. Da Führungskonzeptionen, didaktische Profile (A-Schule), die hervorgehobene Bedeutung der Berücksichtigung von Schülerinteressen bzw. ihrer Vertrauensgewinnung (D-Schule), der Anspruch der Zugehörigkeit zum tertiären Sektor in Verbindung mit der Strategie, eine private Hochschule zu etablieren (G-Schule) ebenso nachhaltig das Erscheinungsbild einer Schule prägen wie das Selbstverständnis als Dienstleister, der Bildung verkaufen möchte und neurowissenschaftliche Pädagogik favorisiert (C-Schule), konnte wie folgt zugeordnet werden.

Corporate Identity

Besonderheiten A-Schule Führungskonzeption/didaktisches Profil
 Berücksichtigung der Schülerinteressen wichtig
 Zugehörigkeit zum tertiären Sektor beansprucht
 Strategie: private Hochschule; Taktik: staatlich anerkannte Ergänzungsschule
 Selbstverständnis: Dienstleister, der Bildung verkaufen möchte
 Neurowissenschaftlich fundierte Pädagogik favorisiert
 Schülervertrauensgewinnung zu Beginn der Bildungsgänge wichtig
 Freie Trägerschaft ermöglicht Verfolgung christlicher Ziele
 Diözese offeriert viele Bildungsangebote, kaum Kaufmannsbildung

Weil Schulen vom Träger finanziert werden, erschien es sinnvoll, in diesem Zusammenhang auch die Interessenlagen und Einflussmöglichkeiten der Träger zu berücksichtigen, im konkreten Fall das Interesse der katholischen Kirche (B-Schule): Obwohl die Diözese sonst in der Kaufmannsbildung wenig engagiert ist, versucht sie die Gelegenheit zum Betrieb einer Privatschule zu nutzen, um unter anderem christliche Werte an einer kaufmännisch-berufsbildenden Einrichtung vermitteln zu können.

Entsprechend der Vorgehensweise beim Bilden der Überschrift „Corporate Identity“ wurden die übrigen Kodes zugeordnet, wobei die Zuordnungen jeweils begründet werden. Mit dieser detaillierten Vorgehensweise wird einer Forderung von MEUSER/NAGEL nachgekommen, die in der Vereinheitlichung der Überschriften eine erste ernsthafte Klippe für die korrekte Verfahrensabwicklung sehen (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 86).

4.3.4.3 Zusammenfassung nach Hauptüberschriften (siehe IV.3)

Im dritten Schritt wurden die bislang bestimmten Überschriften nach thematischen Hauptgebieten zu Hauptüberschriften zusammengefasst bzw. umgegliedert, wozu auch ein Teil der bisherigen Überschriften umgewidmet wurde. Die Kodings wurden hierbei noch einmal an den Passagen des Interviews auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität (vgl. MEUSER/NAGEL 2002, 88) überprüft und mit den entsprechenden Transkriptionsausschnitten verglichen (Beispiel Hauptüberschrift „Bildungsangebote“).

Bildungsangebote

Beratungsangebote

- Moderne Berufsausbildung durch intensive Beratung
- Keine planmäßige Beratung institutionalisiert

Bildungsgänge

- Modernes Bildungsangebot: Kaufmännischer Assistent/international
- Bildungsangebot: Höhere Handelsschule/FH-Reife via gelenktes Praktikum
- Neues Bildungsangebot: Berufs- und Studienqualifizierung
- Neues Bildungsangebot Cluster-System/Ganztagsschulbetrieb
- Klassen
 - Zwei Klassenlehrer pro Klasse
 - Schüleranzahl und Klassenstärke niedrig
- Struktur der Bildungsgänge
 - Moderner Bildungsgang strukturiert durch Kompetenzfelder
 - Kompetenzfelder/Veränderungen für Lehrer und Unterricht
 - Weiterhin traditionelles Fächercurriculum

Zusatzbildungsangebote

- Zusatzbildungsangebot Schulkiosk
 - Schülermitarbeit in Kiosk kollidiert mit Prüfungen, Bewerbungen
- Zusatzbildungsangebot: Methodenlernen von Unternehmern
- Zusatzangebot Gründungsprojekt/Kooperation mit Unternehmerverband
- Wahlbildungsangebot Existenzgründungsseminare

Zunächst wurde die bisherige Überschrift „Bildungsangebot“ mit den vier Codes („Modernes Bildungsangebot: Kaufmännischer Assistent/Fremdsprachen“, „Bildungsangebot: Höhere Handelsschule/FH-Reife via gelenktes Praktikum“, „Neues Bildungsangebot: Berufs- und Studienqualifizierung“, „Neues Bildungsangebot Cluster-System/Ganztagsschulbetrieb“) in „Bildungsgänge“ umgewidmet. Hiermit wird das Wesen der Codes besser erfasst, die sich auf die geplante und organisierte Vermittlung eines im weitesten Sinne zu verstehenden Berufsabschlusses beziehen. Auch können so die Kategorien „Klasse“, also der Verband, in dem die Teilnehmer der Bildungsgänge zusammengefasst werden, und „Struktur der Bildungsgänge“, also ihr inhaltlicher Aufbau, zutreffender eingegliedert werden. Auch lassen sich so „Bildungsgänge“ von „Beratungsangeboten“ und „Zusatzbildungsangeboten“, die ja Teil des „Bildungsangebots“ sind, abgrenzen.

Neben dem Bilden der Hauptüberschriften wurde auch dokumentiert, in welchem Umfang sich die Interviewten zu den jeweiligen Themen äußerten. Der nachstehenden Tabelle kann entnommen werden, wieviele Codes den einzelnen Hauptüberschriften zugeordnet werden konnten. Ziel sollte es sein, einen überblickartigen Anhalt über die Relevanzen der Experten zu erhalten, der dann als Leitlinie für die Vorgehensweise beim nächsten Arbeitsschritt fungieren sollte.

Schule	A	B	C	D	E	F	G	
Hauptüberschrift								Σ
Bildungsangebote	1	5	--	3	1	5	1	16
Bildungsinhalte	1	4	1	1	5	1	2	15
Bildungssystem	--	--	1	2	--	--	--	3
Bildungsziele	--	1	--	2	4	2	2	11
Corporate Identity	1	2	3	1	--	--	2	9
Finanzen	--	4	1	2	1	2	1	11
Gestaltung	--	1	1	4	3	3	5	17
Kooperationen	7	6	4	3	7	7	5	39
Lehrkräfte	--	5	20	10	--	3	3	41
Modernisierung	2	3	2	1	2	3	3	16
Privatschulen	--	3	1	6	6	4	2	22
Prüfungen	--	--	--	--	--	1	2	3
Qualität	--	--	--	2	--	3	3	8
Sachausstattung	--	1	--	2	--	--	--	3
Schüler	4	3	--	6	6	2	2	23
Staatliche Schulen	--	1	3	--	1	1	--	6
Unterricht	--	3	1	--	6	--	3	13
Σ	16	42	38	45	42	37	37	256

Abbildung 7: Verteilung der Hauptüberschriften auf die interviewten Experten

4.3.5 Die Konzeptualisierung (siehe Teil V des Dokumentationsbandes)

Dieser Teil der Auswertung wird in Abweichung von MEUSER/NAGEL nicht „soziologische Konzeptualisierung“, sondern lediglich „Konzeptualisierung“ genannt, weil das Untersuchungsthema zwar soziologische Aspekte impliziert, das erkenntnisleitende Interesse der Arbeit aber wirtschaftspädagogischen Ursprungs ist und die untersuchten Schulen zum Objektbereich sowohl der Soziologie als auch der Erziehungswissenschaften gezählt werden können. Die von MEUSER/NAGEL empfohlene Arbeitsweise blieb hiervon jedoch unberührt. Das heißt, dass in der Phase der Konzeptualisierung langsam die Ablösung vom Textmaterial erfolgte und das Gemeinsame im Verschiedenen unter Rückbezug auf das Vorverständnis begrifflich gestaltet wurde: *„Der Prozess der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses für den vorhandenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs. Die zuvor dem Text entnommenen Begriffe und Überschriften werden nun in soziologische*

[bzw. wirtschaftspädagogische, R.K.] *übersetzt, um einen Anschluss der Interpretation an allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen. Ziel ist eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern. [...] Die Abstraktionsebene ist dabei [...] die der empirischen Generalisierung. [...] Die Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt, auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist*“ (MEUSER/NAGEL 2002, 88/89). Diese Verallgemeinerung erfolgte in Anlehnung an das Kodierparadigma von STRAUSS (vgl. 1998, 57) in fünf Schritten: 4.3.5.1 Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen; 4.3.5.2 Bedingungen der Gestaltungsmöglichkeiten; 4.3.5.3 Privatschulformabhängige Möglichkeiten und Grenzen; 4.3.5.4 Zusammenfassung: Zwischenergebnis der bisherigen Befunde; 4.3.5.5 Konsequenzen und Strategien der Schulleiter.

4.3.5.1 Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen

(1.) Kooperationen

Alle Befragten brachten ein starkes Interesse an Kooperationen zum Ausdruck. Im Einzelnen war von „vielen Kooperationen“ (Überschriften A, 4), „vielfältigen Kontakten“ (Überschriften B, 28), „starkem Interesse“ trotz „Kontaktschwierigkeiten“ (Überschriften G, 9) die Rede oder wurde die für das Überleben der Schule notwendige Einbindung in Netzwerke besonders hervorgehoben (vgl. Überschriften C, 3-4).

Die Kooperation mit Eltern (Elternsprechtag, Mitarbeit im Schulkiosk, vgl. Überschriften B, 27), ehemaligen Schülern (Berufsinformationstag, vgl. Überschriften B, 10; allgemeine Kontaktpflege, vgl. Überschriften G, 23) und die Mitarbeit in Arbeitskreisen, welche sich u.a. mit der Modernisierung des Schulwesens und sozialpädagogischen Fragen befassen (vgl. Überschriften A, 20-23), stellen hingegen eher Ausnahmen dar. Die Zusammenarbeit mit Industrie- und Handelskammern (vgl. Überschriften A, 6; B, 31; C, 4-5; F, 10) und mit öffentlich-rechtlichen Organisationen spielt dafür offenbar wieder eine wichtigere Rolle. In diesem Kontext wären Kooperationen mit der Stadt (vgl. Überschriften B, 31), mit regionalen Tourismusbehörden (vgl. Überschriften; E, 19) oder mit dem Kultusministerium

(vgl. Überschriften F, 2) aufzuführen. Für ebenso wichtig werden Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen erachtet, z.B. im Rahmen internationaler Bildungsnetzwerke (vgl. Überschriften E, 20-23) oder mit Hochschulen (vgl. Überschriften E, 20-23; F, 18; G, 5). Lediglich Herr D arbeitet nur lose mit anderen Bildungseinrichtungen zusammen (vgl. Überschriften D, 26) und ist, anders als Herr C, Herr E und Herr F, auch nicht daran interessiert, mit der Arbeitsagentur zu kooperieren, weil er schlechte Erfahrungen mit unregelmäßiger Auftragsvergabe (Maßnahmenpolitik) gesammelt hat (vgl. Überschriften D, 19).

Eindeutig am häufigsten eingegangen werden offenbar Kooperationen mit Unternehmen, die alle Befragten mehr oder weniger begrüßten (vgl. Überschriften A, 6; B, 28; C, 5-8; D, 25; E, 4; F, 5 und 17; G, 4 und 10). Daher lautet die erste These:

Private Kaufmannsschulen sind stark an Kooperationen interessiert und in solche eingebunden, insbesondere mit Unternehmen.

Die am häufigsten genannten Motive, Kooperationen mit Unternehmen einzugehen, reichen vom Einbeziehen der Partner bei der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten über "*Betriebsbesichtigungen*" (Überschriften B, 28) und Praktika für Schüler und/oder Lehrer (vgl. Überschriften E 4; A, 6) bis hin zum Angebot eines eigens für ein Kooperationsunternehmen entwickelten Bildungsgangs (vgl. Überschriften G 10; C, 8).

Auch die Kooperationen mit Kammern, Bildungseinrichtungen und anderen (semi-)öffentlich-rechtlichen Körperschaften erfolgen überwiegend im Kontext von Bildungsangeboten, z.B. im Rahmen eines Stadt-Marketing-Projekts (vgl. Überschriften B, 31). Die E-Schule ist in Projekte, die zusammen mit über das Bundesgebiet verstreuten Tourismus-Agenturen angestoßen wurden, involviert (vgl. Überschriften E, 19). Die F-Schule bezieht die IHK bei der Entwicklung neuer Bildungsangebote mit ein (vgl. Überschriften F, 10) und nimmt an einem vom Kultusministerium geleiteten Modellversuch teil (vgl. Überschriften F, 2). Herr A ist Mitglied des Prüfungsausschusses in der zuständigen IHK (vgl. Überschriften A, 6). Weitere Motive für die Zusammenarbeit für Unternehmen sind der vergünstigte Bezug von PC-Ausstattung, wobei im Gegenzug die Produkte des Lieferanten im Unterricht beworben werden (vgl. Überschriften C, 5-7), oder

auch die Vorauswahl geeigneter Bewerber zur Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis für ein Kooperationsunternehmen (vgl. Überschriften D, 25).

Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass offenbar auch handfeste tauschwertorientierte Interessen für das Bilden von Kooperationen sprechen. In dieses Bild fügt sich nahtlos ein, dass mit der IHK Absprachen zur Aufteilung des regionalen Weiterbildungsmarktes getroffen werden (vgl. Überschriften C, 4-5), die Schüler auf Studienangebote von Partnereinrichtungen vorbereitet werden (vgl. Überschriften E, 23; G, 5) und interessierte Lehramtsstudenten, schon als Praktikanten an der Schule, teils im Unterricht, eingesetzt werden (vgl. Überschriften F, 18). Insofern kann die zweite These wie folgt formuliert werden:

Kooperationen werden mit Blick auf die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten und aus betriebswirtschaftlichen Effizienzerwägungen eingegangen.

(2.) Sachausstattung

Herr B („*sauberes, gutes Erscheinungsbild der Schule*“, Überschriften B, 32) und Herr D („*gute und funktionsfähige Sachausstattung*“, Überschriften D, 8) unterstrichen die gute materielle Ausstattung ihrer Einrichtungen. Da auch alle anderen Schulen beim Interviewer einen – was Raum-, Büro- und Geschäftsausstattung anbelangt – guten bis sehr guten Eindruck vermittelten, kann die dritte These aufgestellt werden.

Private Kaufmannsschulen verfügen über eine gute Sachausstattung.

(3.) Lehrkräfte

Beinahe ebenso umfangreich wie auf das Thema Kooperationen gingen die Befragten auf den Komplex „Lehrkräfte“ ein. Vor allem die Einstellungs- und Entlassungspraxis, Arbeitszeiten sowie den sozialversicherungsrechtlichen Status und die Qualifikation des Lehrpersonals wurde thematisiert.

Herr B, Herr C, Herr D, Herr F und Herr G hoben ihre vergleichsweise hohen personalpolitischen Freiheiten hervor, wie z.B. die Möglichkeit, Lehrer selbst auswählen zu können und nicht einfach von der Schulbehörde zugeteilt zu bekom-

men (vgl. Überschriften B, 10 und D, 11). Herr C nimmt eine sogenannte Leerstelle in Anspruch, d.h. er leiht einen Lehrer (mit dessen Einverständnis) von einer staatlichen Schule aus. Dies ist, so Herr C, für alle Beteiligten vorteilhaft. Der ausgeliehene Lehrer wird seiner Qualifikation entsprechend beschäftigt und bezahlt und kann an der Schule arbeiten, an der er das tun möchte (vgl. Überschriften C, 12-13). Die verbleibenden Lehrkräfte an der C-Schule sind zur Hälfte fest angestellt, die andere Hälfte befristet oder als freie Mitarbeiter (vgl. Überschriften C, 11). Auch Herr G war froh, nebenberuflich tätige Honorarkräfte beschäftigen zu dürfen, weil er sich so von Kräften, die sich nicht bewähren, schnell wieder trennen zu kann (vgl. Überschriften G, 20). Extremere erschien dagegen Herrn Cs Maxime *„Wenn Sie nichts taugen, fliegen Sie raus“* (Überschriften C, 1). Angesichts dieses rigiden Personalmanagements von Herrn C vermag das seiner Wahrnehmung nach disziplinierte Verhalten seiner Lehrer nicht zu überraschen. Allerdings scheinen seine Lehrer entsprechend zu reagieren. Im Gegensatz zu seinen Schülern bzw. ihren Eltern, welche die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an der C-Schule bemängelten, vertrat Herr C die Auffassung, es sei normal, dass Lehrkräfte in seinem Schul-Unternehmen nur zwei bis drei Jahre verbleiben (vgl. Überschriften C, 18-19). Im Gegensatz zu Herrn C, der offenbar eine höhere Fluktuation akzeptiert, unterstrich Herr D (*„kein Interesse, immer wieder Lehrkräfte einzustellen und zu entlassen“*, Überschriften D, 19) sein Interesse an einer kontinuierlichen Personalpolitik. Er greift, wie auch Herr B (vgl. Überschriften B, 10) grundsätzlich lieber auf fest angestellte Kräfte zurück. Obwohl Herr G es zuvor als Vorteil bewertet hatte, sich von Lehrkräften rasch trennen zu können, präferiert offenbar auch er lieber eine langfristige Zusammenarbeit (vgl. Überschriften G, 21). Auch für Herrn F stellt die Entlassung offenbar nur die ultima ratio dar. Er deutet nur vorsichtig an, dass er sich erst dann von Lehrern trennen würde, wenn sich frische Ideen nicht etablieren ließen (vgl. Überschriften F, 18).

Dies vermag nicht darüber hinwegzutäuschen, dass sich die – gegenüber staatlichen Schulen – umfangreicheren Möglichkeiten der Personalverhaltensbeeinflussung einschließlich Entlassung offenbar auch disziplinar niederschlagen: Herr D erachtete es als Vorteil, dass seine Lehrer erhaltene Weisungen auch umsetzen. Während seiner früheren Tätigkeit an staatlichen Schulen hat er die Erfahrung gemacht, dass dies dort nicht üblich war, wofür er das Beamtenrecht verantwortlich

macht (vgl. Überschriften D, 12). Herr B, der wie Herr D vor seiner jetzigen Tätigkeit länger an staatlichen Einrichtungen gearbeitet hat, berichtete übereinstimmend, dass seine Lehrer, anders als ihre verbeamteten Kollegen an staatlichen Schulen, die Vorgaben der Schulleitung auch weitgehend umsetzen (vgl. Überschriften B, 11-12). Abgesehen von einigen unpünktlichen Lehrkräften sieht sich auch Herr C nicht mit disziplinaren Schwierigkeiten konfrontiert (vgl. Überschriften C, 16).

Überdurchschnittlich hohe Arbeitszeiten scheinen an den betrachteten Schulen üblich zu sein. Hierfür sprechen u.a. der drei- bis vierfache Arbeitsaufwand, den einige Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Schulkiosk-Projekt an der B-Schule auf sich nehmen (vgl. Überschriften B, 27), die Übernahme von Funktionen ohne die an staatlichen Schulen übliche Absenkung der Pflichtstundenzahl (vgl. Überschriften B, 22) oder Wochenarbeitszeiten von bis zu siebenzig Wochenstunden (vgl. Überschriften D, 11 und C, 17-18). Weiterhin sprechen Betriebspraktika, welche die Lehrer teils in den Ferien zu absolvieren haben (vgl. Überschriften A, 5) dafür, dass ihre Arbeitskraft höher beansprucht wird, als an staatlichen Schulen. Diese Nummer vier heißt dann:

Private Einrichtungen nehmen im Vergleich zu staatlichen Institutionen umfangreichere Gestaltungsmöglichkeiten der Personalverhaltensbeeinflussung gegenüber ihren Lehrkräften wahr. Dies ist möglich, weil Beschäftigungsverhältnisse dem Arbeitsrecht und nicht dem Beamtenrecht unterliegen.

(4.) Corporate Identity, Bildungsziele und- inhalte, Unterrichtsverfahren

Fast alle Schulleiter vermittelten zunächst – unabhängig vom Schultyp – den Eindruck, sie verfügten über gute bis sehr gute inhaltliche Gestaltungsspielräume, z.B. Herr C – etwas überschwänglich – („*Gestaltungsmöglichkeiten wie sonst nirgends*“, Überschriften C, 10), Herr D („*sehr positive Gestaltungsmöglichkeiten*“, Überschriften D, 10) , Herr E („*gute Möglichkeiten*“, Überschriften E, 13) oder Herr G („*grundsätzlich gute Chancen, moderne Berufsausbildungsgänge anzubieten*“, Überschriften G, 17; „*relativ ungebunden, auch inhaltliche Neuerungen schnell umsetzen zu können*“, Überschriften G, 18). Nur Herr F bewertete seine Autonomiegrade „*nicht positiv*“ (Überschriften F, 11), während Herr A (Didaktik,

Führungskonzeption) und Herr B (Zusatzbildungsangebote) sich zu ihren Gestaltungsmöglichkeiten wiederum positiv äußerten (vgl. z.B. Überschriften A, 8 ff. und Überschriften B, 10).

So legt etwa Herr E besonderen Wert auf Praxisnähe (vgl. Überschriften E, 14). In diesem Kontext verweist er auf Orientierungs- und Vertiefungspraktika, die mit dem Unterricht verschränkt werden. Ziel der Orientierungspraktika soll es sein, sich in einem bestimmten Schwerpunkt (z.B. Tourismus) zurechtzufinden, während die Vertiefungspraktika darauf gerichtet sind, dass sich die Schüler in einem dieser Schwerpunkte etablieren können (Überschriften E, 8). Einen starken Praxisbezug sieht Herr E dadurch gewährleistet, dass die Fremdsprachenausbildung ausschließlich von muttersprachlichen Lehrern mit Berufserfahrung aus ihrem Heimatland erfolgt und auf Basis landeskundlicher Materialien unterrichtet wird (vgl. Überschriften E, 8). Auch der Projektarbeit misst Herr E einen hohen Stellenwert bei. Hier sind von Kooperationsunternehmen gestellte Aufgaben aus der betrieblichen Praxis fächerübergreifend zu bearbeiten und anschließend im Unternehmen zu präsentieren. Ziel der Projektarbeit ist es, Entrepreneurship im Sinne einer generellen Disposition zum unternehmerischen Handeln innerhalb organisationaler Kontexte zu vermitteln (vgl. Überschriften E, 5 und 7). Als Beispiel für fächerübergreifendes Arbeiten nennt er ferner die Verknüpfung der Themen Öffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen in den Fächern Deutsch/Kommunikation und BWL.

Die F-Schule möchte sich in erster Linie durch neuartige Bildungsangebote profilieren: Es ist dies (a.) ein nunmehr zwei Jahre andauernder, vom Kultusministerium geleiteter Modellversuch (Abschluss: Kaufmännischer Assistent/Fremdsprachen) und (b.) ein, wie Herr F betont, gegen den Widerstand der IHK durchgesetzter Bildungsgang, in dem Schüler parallel zum Erlernen des BBiG-Berufs „Bürokaufmann“ die Fachhochschulreife erwerben können.

Im ersten Halbjahr des Angebots Kaufmännischer Assistent/Fremdsprachen (a.) findet der Unterricht an der F-Schule in Deutschland statt, im zweiten in Großbritannien, im dritten wahlweise in Frankreich oder Spanien und im vierten wieder in Deutschland, wo auch – unter Aufsicht der Schulbehörde – die Abschlussprüfung

abzulegen ist. Im Ausland wird jeweils in der Landessprache gelehrt. Zugangsvoraussetzung für diesen Bildungsgang ist, so Herr F, die mittlere Reife, da Real-
schulabsolventen zumeist über die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Maßgeblich für die Umsetzung dieses Bildungsgangs sind die Rahmenrichtlinien des Bundeslandes. Diese sehen für jedes Fach Kompetenzfelder vor, in die zum Teil auch die Vorstellungen der Arbeitgeber einfließen. Beispielsweise wird im Fach Englisch zwischen den generellen Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Verstehen sowie Übersetzen unterschieden, die dann weiter in Einzelkompetenzen ausdifferenziert und in der ersten Person Singular formuliert werden, etwa: "Ich kann einfache Briefe übersetzen". Ähnlich wird im Bereich überfachlicher Kompetenzen wie Höflichkeit oder Pünktlichkeit vorgegangen. Herr F sieht den Vorteil dieser ausformulierten Kompetenzraster darin, dass sie aussagekräftiger seien als abstrakte Noten, weshalb Unternehmen vor der Einstellung auch Tests durchführten. Herr F führte aus, dass mit der Umstellung auf Kompetenzfelder auch Veränderungen in den Unterrichtsprozessen einhergingen, die sich vom Lehrenterricht weg- und zum Lernunterricht hinbewegen, der Lehrer immer mehr zum Coach würde, und die Schüler sich in Arbeitsgruppen sehr viel selbst erarbeiten müssten. Er berichtete, dass zwar noch an zwei Tagen pro Woche traditioneller Frontalunterricht stattfinden soll, schränkte jedoch ein, dass die Schüler sich die wesentlichen Inhalte entlang der Kompetenzraster selbst zu erarbeiten haben und ihr Können nach eigener Einschätzung dokumentieren müssten, bevor der Lehrer dies, etwa in Form einer Klausur, überprüft. Diese Lernprozesse sollten es, so Herr F, ermöglichen, Selbstständigkeit im umfassenden Sinne zu stärken, weil durch die Formulierung „Ich kann..." kaum mehr Verantwortung abgegeben werden könne. Allgemeinbildende Inhalte decken etwa ein Drittel des Unterrichts ab. Stellvertretend für die allgemeinbildenden Inhalte nennt Herr F die inhaltlichen Schwerpunkte Konfliktmanagement sowie Kommunikation & Rhetorik, die gegenüber dem traditionellen Fach Politik übergewichtet werden, weil Assistent/-innen in der beruflichen Praxis mit Konflikten umgehen können müssten. Demgegenüber bildeten berufsbezogene Inhalte, z.B. Textformulierung, Briefgestaltung, EDV-Grundlagen, Tastatur-Schreiben oder die Wahlpflichtfächer Stenographie und Touristik, immer noch das curriculare Übergewicht (vgl. Überschriften F, 2-7).

Die Kombination von fachhochschulbezogener Studienqualifizierung und dualer Berufsqualifizierung (b.) sieht für Realschulabsolventen vor, in der 11. Klasse von Montag bis Donnerstag ein Betriebspraktikum zu absolvieren und freitags sowie samstags die Schule zu besuchen, wobei sich die Inhalte des Praktikums mit denen der Ausbildungsordnung des BBiG-Berufs decken. In der 12. Klasse ist von Montag bis Freitag Oberstufenunterricht in Vollzeit angesetzt, der mit Projektarbeiten in den Betrieben, in denen die Schüler in der 11. Klasse waren, verknüpft werden kann. Zum Ende der 12. Klasse sind dann die Prüfungen zur Fachhochschulreife vorgesehen. Im dritten Jahr arbeiten die Kandidaten wiederum montags bis donnerstags in den Betrieben, am Freitag ist in der F-Schule Berufsschulunterricht angesetzt. Zum Ende des dritten Jahres ist schließlich die Abschlussprüfung vor der Kammer anberaumt (vgl. Überschriften F, 9).

Herr C nannte im Zusammenhang mit der Konkretisierung seiner Bildungsangebote keinen Ausbildungs-, sondern einen Weiterbildungsgang, der für und mit einem Kooperationsunternehmen angeboten wird. Das Kooperationsunternehmen finanziert diese berufsbegleitende Weiterbildung (Staatlich geprüfter Betriebswirt) den zwanzig besten Auszubildenden des jeweils letzten Jahrgangs im Anschluss an ihre Berufsausbildung, wobei Herr C besonders den Theorie-Praxis-Bezug betonte. Er hob als weiteres profilbildendes Merkmal seiner Schule Methodenwochen (Klippert-Modellschule), die jedem Bildungsgang vorangeschaltet werden. Hier sollen Teamfähigkeit, Mind-Mapping und Zeitmanagement ebenso vermittelt werden wie die Fähigkeit, wesentliche Aussagen aus Texten herausarbeiten zu können (vgl. Überschriften C, 8-10).

Herr A umriss die Corporate Identity seiner Einrichtung mit den Schlagworten „*non-direktive Didaktik*“ und „*klare Führungskonzeption*“ (Überschriften A, 7-8). Seine Schule stand zum Interviewzeitpunkt kurz vor der Einführung eines Ganztagschulmodellversuchs, bei dem zwei Klassen einem zweiköpfigen Lehrerteam mit dem Ziel zugeordnet werden, das vorgeschriebene Stundendeputat eigenverantwortlich umzusetzen. Der Unterricht soll im Demonstration Room und in zwei Cluster Rooms, in dem jedem Schüler ein vernetzter Arbeitsplatz zur Verfügung steht, stattfinden. In den Demonstration Rooms soll erklärender Unterricht

veranstaltet werden, die erhaltenen Aufträge sollen die Schüler dann in den Cluster-Rooms eigenständig erarbeiten (vgl. Überschriften A, 8-9).

Die B-Schule fiel durch eine ganze Reihe zusätzlicher Bildungsangebote auf, unter anderem durch Kontaktabende mit Unternehmensvertretern (Thema: Methodenlernen; vgl. Überschriften B, 28), durch den Betrieb eines Schulkiosks, bei dem ein Teil der Schüler mit dem Ziel, ihr Verantwortungsbewusstsein zu stärken, involviert waren (vgl. Überschriften B, 27), oder auch durch ein mehrtägiges Existenzgründungsprojekt, bei dem eine Klasse unter Federführung von Unternehmerverbandsvertretern einen Business Plan entwickelte (vgl. Überschriften B, 23-26). Ferner werden den Schülern an der B-Schule den vorgeschriebenen Lehrplan ergänzende Angebote, die auch an staatlichen Schulen bestehen, unterbreitet. Herr B nannte hier das so genannte gelenkte Praktikum, mit dem Absolventen der Höheren Handelsschule zusammen mit dem Schulabschluss die Fachhochschulreife erwerben können, oder die Verbindung von Betriebsbesichtigungen mit dem Unterricht. Im Gegensatz zu öffentlich-rechtlichen Schulen würden diese Angebote, so Herr B, intensiver offeriert (vgl. Überschriften B, 22, 28).

Dagegen standen an der D-Schule weniger Angebote mit Modellversuchs- oder fakultativem Charakter im Mittelpunkt des Interesses, sondern vielmehr persönlich auf die Schüler zugeschnittene Beratungs- und Förderungsangebote. Diese könnten gut individuell zugeschnitten werden, weil die Schule sowie die Klassenstärken klein seien und jede Klasse von zwei Klassenlehrern, die auch auftretende Konflikte lösen könnten, betreut würden (vgl. Überschriften D, 2, 8). Die Beratung der Schüler fände zunächst vor Schulantritt, später dann unterrichtsbegleitend statt. Ihre Perspektive sei auf berufliche Verwendungs- oder weitere berufsbzw. studienqualifizierende Bildungsmöglichkeiten gerichtet, führte Herr D fort (vgl. Überschriften D, 2-3).

Dagegen bekennt Herr G offen, sein Bildungsangebot nur vorübergehend im Rahmen einer staatlich anerkannten Ergänzungsschule offerieren zu wollen, um anschließend seine Vorstellung moderner Erwerbsarbeitsqualifizierung im Rahmen einer noch zu gründenden Fachhochschule umsetzen zu können (vgl. Überschriften G, 28 ff.).

Die schulspezifisch variierenden Profile der untersuchten Einrichtungen reichen von besonderen Beratungsangeboten (D-Schule) über neuartige Bildungsgänge (F-Schule), didaktische Konzeptionen (A-Schule) und praxisorientierte Offerten (E-Schule) bis hin zu Weiterbildungsgängen (C-Schule) und lediglich vorübergehend angebotener Berufsausbildung (G-Schule). Dieses Zwischenergebnis deckt sich mit Befunden, die sich bereits im Rahmen der Interviewvorbereitung (siehe 4.2.2, Abbildung sechs) andeuteten: Nämlich dass die privaten Kaufmannsschulen hinsichtlich der strukturellen Merkmalsausprägungen „Rechtsform“, „Trägerschaft“, „Schulzweige“, „Privatschulform“ und „Höhe des Schulgeldes“ kein einheitliches Erscheinungsbild darstellen. Die fünfte These heißt dann:

Das private kaufmännische Schulwesen ist organisatorisch und bezogen auf die Bildungsangebote heterogen strukturiert.

Diese – aus historischer Sicht keineswegs überraschende (siehe 3.2) – Vielschichtigkeit erschwert es, Aussagen zur Modernisierungsfunktion der privaten kaufmännischen Schulen zu gewinnen. Eine Möglichkeit, dieser Heterogenität in der Auswertung gerecht zu werden, hätte darin bestehen können, die Curricula der von den Befragten herausgestellten Bildungsangebote nebst ihrer didaktischen Umsetzung empirisch zu überprüfen. Der damit verbundene zeitliche und organisatorische Aufwand hätte jedoch in keinem angemessenem Verhältnis zur primär explorativen Untersuchungszielsetzung (siehe 4.1.2) gestanden. Stattdessen wurde das vorliegende Material im Hinblick auf die Strategien der Schulleiter, im Rahmen der faktischen Gegebenheiten moderne Bildungsangebote zu offerieren, durchleuchtet. Diese Vorgehensweise setzt voraus, sich mit den Bedingungen der Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiter näher auseinanderzusetzen.

4.3.5.2 Bedingungen der Gestaltungsmöglichkeiten

(1.) Schulrechtsnormen und Dienstaufsicht

Die Qualifikationen der an den Schulen eingesetzten Lehrkräfte divergieren zum Teil erheblich. Herr C und Herr G können wirtschaftswissenschaftlich ausgebil-

dete Lehrkräfte ohne zweites Staatsexamen (vgl. Überschriften C, 13) bzw. Führungskräfte und Selbstständige aus Unternehmen (vgl. Überschriften G, 20) beschäftigen. Herr B und Herr D haben hingegen keine Wahlmöglichkeit (Ersatzschule). Die Qualifikation ihrer Lehrer muss derjenigen an staatlichen Einrichtungen entsprechen. Herr F berichtete von erheblichen Schwierigkeiten bei der Einstellung von Lehrern ohne zweites Staatsexamen im benachbarten Bundesland, wo sein Träger ebenfalls eine Schule betreibt. In seinem Bundesland war dies zum Zeitpunkt des Interviews vergleichsweise einfach (vgl. Überschriften F, 13). Herr D beklagte nicht nur, innovative Bildungsgänge wegen der in seinem Bundesland restriktiven Genehmigungsvorschriften, anders als seine Kollegen in den benachbarten Ländern, nur schwer umsetzen zu können, weshalb er „nur“ eine Ersatzschule betreiben würde. Er monierte auch, bei der Vergütung seiner Lehrer durch zu enge Vorgaben gebunden zu sein (vgl. Überschriften D, 15, 17, 19). Herr F berichtete, dass die Vorgaben in seinem Bundesland gegenüber dem benachbarten, insbesondere was die Qualifikation von Ersatzschullehrern und das Refinanzierungsverfahren anbelangt, deutlich großzügiger bemessen seien (vgl. Überschriften F, 13).

Beide kritisierten auch die Umsetzung der Rechtsvorgaben durch die zuständigen Aufsichtsbehörden, im Einzelnen die zu langsame Entscheidungsfindung (vgl. Überschriften D, 17) und zu geringe Flexibilität (vgl. Überschriften F, 14). Herr G klagte über die seines Erachtens zu engen Vorgaben der Schulaufsicht, wörtlich sprach Herr G davon, „*sich unter die Fittiche der Schulaufsicht begeben*“ (Transkription G, 307) zu haben. Dagegen wünschte sich Herr E, dass die gute Zusammenarbeit mit den Aufsichtsbehörden weiter positiv funktionieren möge (vgl. Überschriften E, 15). Daher lautet die sechste These:

Die Gestaltungsspielräume der nicht-staatlichen Kaufmannsschulen hängen von den Schulrechtsnormen der Bundesländer und ihrer Auslegung durch die Aufsichtsbehörden ab.

(2.) Finanzielle Ressourcen

Herr E sieht wie drei seiner Kollegen in der trotz höherem Aufwand schwächeren Finanzausstattung einen großen Nachteil privater Schulen (vgl. Überschriften E,

17). Herr D argumentierte, die seines Erachtens restriktiven Genehmigungsvorschriften verursachten hohe Kosten (vgl. Überschriften D, 17), weshalb er mit der Einführung neuer Bildungsgänge wiederholt gescheitert sei bzw. diese, wollte er sie zukünftig einführen, über Schulgelderhöhungen von derzeit ca. 200 auf 500 € pro Monat vorfinanzieren müsste (vgl. Überschriften D, 20). Ähnlich äußert sich Herr G, der in der fehlenden staatlichen Finanzhilfe für seine Ergänzungsschule eine Innovationsbremse sieht (vgl. Überschriften G, 17). Herr F vertrat die Auffassung, dass seine Einrichtung, da sie zur Refinanzierung Schulgeld erheben müsse, und die Ersatzschulfinanzhilfe gekürzt worden sei, gar keine Chance hätte, in einen echten Wettbewerb zu staatlichen Schulen treten zu können (vgl. Überschriften F, 11). Die siebte These heißt dann:

Die Gestaltungsmöglichkeiten der privaten Kaufmannsschulen werden von ihrer tendenziell knappen Finanzausstattung eingeschränkt.

Hieran vermögen auch die Einschätzungen von Herrn B und Herrn C, die offenbar nicht mit finanziellen Problemen konfrontiert sind (vgl. Transkription B, 18; Überschriften C, 18), kaum etwas zu ändern. Herr C neigte insgesamt zu übertriebenen Darstellungen (siehe 4.2.3). Bei der B-Schule schlägt sich offenbar die kirchliche Trägerschaft deutlich nieder. Trotz zurückgehendem Kirchensteueraufkommen begleicht die katholische Kirche die durch den Forderungsverzicht auf Schulgeld entstehende Finanzierungslücke an der B-Schule. Dass die B-Schule kürzlich ein neues Gebäude erhalten hat und der Träger auf seinem eigenen Gelände auch noch einen Kindergarten und ein allgemeinbildendes Gymnasium betreibt, bestätigt die Vermutung, dass das finanzielle Potential dieses Trägers im Vergleich zu den anderen größer ist – selbst wenn man berücksichtigt, dass Herr B einschränkt, andere Diözesen stünden finanziell schlechter da und müssten sparen. Auch andere Kriterien belegen die Sonderstellung kirchlicher Trägerschaft. Als größter nicht-staatlicher Schulträger Deutschlands können die Kirchen ihrem Einfluss auch politisch Geltung verschaffen, wie die erfolgreiche Intervention der Bischofskonferenz gegen die ursprünglich deutlicher angesetzte Ersatzschulfinanzhilfekürzung in B-Land belegt (vgl. Überschriften B, 16-19). Die Kirchen bieten an ihren berufsbildenden Schulen kaufmännische Bildung im Gegensatz zu

Qualifikationsangeboten in Sozial- und Heilberufen allerdings nur selten an und legen inhaltlich besonderes Gewicht auf das Vermitteln christlicher Werte. Folglich kann die achte These abgeleitet werden:

Die – im kaufmännischen Privatschulwesen kaum verbreiteten – kirchlichen Institutionen nehmen hinsichtlich des großen finanziellen Potentials sowie der hohen gesellschaftspolitischen Einflussmöglichkeiten des Trägers, aber auch hinsichtlich des besonderen Stellenwerts christlicher Werte im Rahmen der Unterrichtsgestaltung und Personalrekrutierung eine Sonderstellung ein.

Nun erhalten mit Ausnahme der G-Schule (Ergänzungsschule) alle Einrichtungen mehr (Ersatzschulen: A-, B-, D-Schule) oder weniger (Ersatzschulzweige der kombinierten Schulformen: C-, E-, F-Schule) hohe staatliche Zuwendungen (Ersatzschulfinanzhilfe). Mit der Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Privatschultyp korrelieren aber inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Überschriften B, 3; D, 17; E, 13-15 und F, 12). Insofern erscheint es sinnvoll, sich die von der Privatschulform abhängigen Gestaltungsmöglichkeiten und deren Determinanten zu vergegenwärtigen.

4.3.5.3 Privatschulformabhängige Möglichkeiten und Grenzen

(1.) Ersatzschulen (A-, B-, D-Schule)

Auf die Ziele und inhaltlichen Profile der einzelnen Schulen ist bereits weiter vorne näher eingegangen worden (siehe 4.3.5.1). Die A-Schule (non-direktive Didaktik, klare Führungskonzeption) stand zum Interviewzeitpunkt kurz vor der Einführung eines Ganztagschulmodellversuchs (Cluster-System), die B-Schule fiel durch eine ganze Reihe zusätzlicher Bildungsangebote (Unternehmertum, Existenzgründung) auf, während an der D-Schule persönlich auf die Schüler zugeschnittene Beratungs- und Förderungsangebote im Mittelpunkt des Interesses standen. Da Herr D auch betonte, dass, bedingt durch die in seinem Bundesland einschränkenden Vorschriften und deren Anwendung faktisch nur Ersatzschulen betrieben werden könnten, und er mit der Einführung neuer Bildungsgänge bereits

zweimal gescheitert sei (vgl. Überschriften D, 18-20), kann geschlossen werden, dass die intensive Beratungsarbeit an seiner Schule vermutlich mangelnde inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten kompensieren soll. Sinngemäß können die hervorstechenden Angebote der A- und B-Schule ausgelegt werden: An der A-Schule wird zur Kompensation der fixierten Lehrplanvorgaben der Modellversuch (Cluster-System), an der B-Schule Zusatzangebote (Existenzgründung, Unternehmertum) offeriert. Die neunte These lautet dann:

Ersatzschulen versuchen, mit Beratungs-, Zusatz-, besonders intensiv betreuten Regelbildungsangeboten oder neuartigen Bildungsgängen bzw. Modellversuchen Profil zu gewinnen, weil ihre regelmäßigen Bildungsangebote an die für staatliche Schulen geltenden Vorgaben gebunden sind.

Herr B weist auf die trotz Kürzung der Finanzhilfe in seinem Bundesland gute Finanzausstattung seiner Einrichtung hin (vgl. Überschriften B, 16-19). Auch kann es sich die B-Schule als einzige der besuchten Institution leisten, kein Schulgeld zu erheben. Herr D hob die sich ihm bietende Möglichkeit der flexiblen Finanzmitteldisposition hervor, etwa Investitionen in eine hochwertige EDV-Ausstattung oder die Übernahme von Werbungskosten seiner Lehrer einschließlich der Aufwendungen für Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Überschriften D, 16). Es darf vermutet werden, dass die A-Schule ihr aufwendiges Cluster-System nicht anbieten und auch kaum von der Aufsichtsbehörde genehmigt bekäme, wenn sie nicht die hierfür benötigte Hardware bereitstellen hätte können. Daher darf unterstellt werden, dass auch sie finanziell gut gerüstet ist. In Bezug auf die Finanzsituation der Ersatzschulen kann dann geschlossen werden (zehnte These):

Die staatliche Finanzhilfe erhöht als regelmäßiger Einnahmeposten die Planungssicherheit der Ersatzschulen.

(2.) Ergänzungsschulen (G-Schule)

Da nur eine reine Ergänzungsschule betrachtet wurde, war es nicht möglich, Gemeinsamkeiten oder Differenzen zwischen Einrichtungen diesen Typs herauszuarbeiten bzw. auf Vergleichen basierende Aussagen zu gewinnen. Insofern soll hier

vom Besonderen des Einzelfalls auf Allgemeines geschlossen werden. Die Merkmale des qualitativen Paradigmas, „Theorie entwickelnd“, „induktiv“, „interpretativ“, „Datennähe“ und „explikative Datenanalyse“ (vgl. LAMNEK 1995, 218 ff.) sowie die Option, gewonnene (Zwischen-)Ergebnisse in anschließenden Prozessschritten quantitativ und/oder qualitativ überprüfen zu können, gestatten dies. Zudem wurde auf zwei Empfehlungen besonderes Augenmerk gerichtet, um trotz der kleinen Datenbasis methodologischen Mindeststandards genügen zu können: die *„generelle Abstinenz gegenüber vorschnellen subsumptionslogischen Kategorisierungen“* in Verbindung mit *„großer und sensibler Aufmerksamkeit für Details, Flexibilität der verstehenden Verarbeitung“* und *„ein gewisser Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz von allgemeiner Gültigkeit“* (FATKE 2003, 64).

Zu vermuten war, dass die G-Schule bei der Gestaltung von Bildungsangeboten die den nicht genehmigungspflichtigen Ergänzungsschulen offen stehenden Freiräume nutzt. Überraschend gab Herr G jedoch bekannt, er habe die Ausbildungsgänge- und -abschlüsse seiner Einrichtung staatlich anerkennen lassen, wozu er sich der Aufsicht des Schulamtes unterwerfen habe müssen. Die Auflagen der Schulaufsicht empfand er aber gleichzeitig als reglementierend, wörtlich sprach er davon, sich unter ihre *„Fittiche“* (Transkription G, 307) begeben zu haben.

Welche Beweggründe haben Herrn G zu dieser widersprüchlichen Entscheidung bewogen? Erneut überraschte Herr G. Er sagte, eigentlich gar keine berufsbildende Schule, sondern lieber eine private Fachhochschule betreiben zu wollen (vgl. Überschriften G, 11 und 12). Dies umzusetzen sei bislang zwar noch nicht gelungen, werde aber konsequent weiterverfolgt. So war die G-Schule zum Interviewzeitpunkt schon im Hochschulsektor tätig: Es bestand die Möglichkeit, im Anschluss an eine Ausbildung an der G-Schule unter Anerkennung der erbrachten Leistungen (Grundstudium) an einer kooperierenden englischen Hochschule einen Bachelor-Studiengang zu absolvieren (vgl. Überschriften G, 16). Bis zur Anerkennung der G-Schule als private Fachhochschule in Deutschland behalte die Einrichtung den Status einer Ergänzungsschule (vgl. Überschriften G, 11).

Insofern die G-Schule offenbar nur aus taktischen Erwägungen und nicht ernsthaft als Ergänzungsschule betrieben wird, fällt es schwer, das Ergebnis der Interviewauswertung zu verallgemeinern. Hinzu kommt, dass die G-Schule wegen der

staatlichen Anerkennung bei der Entwicklung ihrer Bildungsgänge den offensichtlich konservativen Vorgaben der Aufsichtsbehörde (traditionelles Fächercurriculum mit je einem Drittel ökonomischen Inhalten, Sprachen und EDV/Recht, vgl. Überschriften G, 5-8; Unterrichtsform primär Frontalunterricht, vgl. Überschriften G, 26) folgen muss und nicht die Gestaltungsmöglichkeiten nutzen kann, welche den nur anzeigepflichtigen Ergänzungsschulen prinzipiell offen stehen. Entgegen der Darstellung von Herrn G, Gründe der „*Rechtssicherheit*“ (Transkription G, 184) für seine Teilnehmer seien ausschlaggebend gewesen, die Schule staatlich anerkennen zu lassen, steht jedoch zu vermuten, dass ökonomische Motive, konkret: der Tauschwert der Abschlüsse, ausschlaggebend waren. Auch anderweitig deutet sich die primär Marktprinzipien folgende Orientierung der G-Schule an: Das Bildungsangebot wird an die Schülernachfrage oder den Bedarf eines Kooperationsunternehmens gekoppelt, wobei auch Synergieeffekte genutzt werden, indem Teile des für das Kooperationsunternehmen entwickelten Curriculums auch in anderen – frei offerierten – Bildungsgängen Eingang finden (vgl. Überschriften G, 10 und 17).

- Risiko und Kosten werden externalisiert, indem Lehrkräfte zumeist freiberuflich auf Honorarbasis beschäftigt werden. So entfallen Sozialversicherungsbeiträge; das Beschäftigungsrisiko wird abgewälzt (vgl. Überschriften G, 20).
- Betriebswirtschaftlichen Effizienzvorstellungen entspricht auch die an der G-Schule gängige Praxis, Neuerungen zu kopieren, indem an anderen Bildungseinrichtungen (auch Hochschulen) tätige Honorarlehrkräfte beschäftigt werden, von denen erwartet wird, anderorts bereits umgesetzte Innovationen an die G-Schule zu transferieren (vgl. Überschriften G, 22).
- Die Schüler sind angehalten, sich die schwer zu beschaffenden Praktikumsstellen selbst zu organisieren. Die hierbei entstehenden Kontakte werden dann von der Schule auch anderweitig genutzt (vgl. Überschriften G, 9).

Offenbar schlägt sich an dieser Stelle der fehlende Finanzhilfeanspruch (siehe 3.2.2) der Ergänzungsschulen nieder, die gezwungen sind, sich ausschließlich über den Markt zu refinanzieren. Herr G versucht offenbar, diese Lücke durch das im Vergleich zu den anderen Einrichtungen höchste Schulgeld (bis zu 460 € monatlich, andere Schulen mit Ausnahme der kirchlichen B-Schule zwischen 125

und 340 €, siehe Abbildung 6). Die elfte These kann nun wie folgt formuliert werden:

Ergänzungsschulen müssen sich stärker an markt- bzw. erwerbswirtschaftlichen Rationalitäten als Ersatzschulen orientieren, weil ihnen keine staatliche Finanzhilfe zusteht.

(3.) Kombinierte Ersatz-/Ergänzungsschulen

Herr E und Herr F stimmen darin überein, dass Ersatzschulen inhaltlich stark an die staatlichen Vorgaben gebunden sind, Ergänzungsschulen hingegen Lehrpläne flexibel gestalten können. Beide waren sich auch einig, dass Ergänzungsschulen im Gegensatz zu Ersatzschulen mangels staatlicher Finanzhilfe nur über enge Budgetspielräume verfügen, weshalb die Kosten via Schulgeld auch auf die Schüler abgewälzt werden müssen (vgl. Überschriften E, 13 und 17; F, 11-12). Weil beide Schulen in Mischform betrieben werden, verfolgen Herr E und Herr F offensichtlich eine Diversifizierungsstrategie, um finanzielle Risiken mit inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten optimal kombinieren zu können. These Nummer zwölf kann dann entsprechend formuliert werden:

Kombinierte Ersatz-/Ergänzungsschulen können sich über den Betrieb des Ersatzschulzweiges bzw. dem damit einhergehenden Anspruch auf Finanzhilfe auf der Kostenseite absichern und gleichzeitig inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten am Ergänzungsschulzweig wahrnehmen.

Den Erfolg dieser Strategie (finanzielle Gesichtspunkte und inhaltliche Gestaltungsoptionen) bewerteten die Interviewten unterschiedlich. Herr F wünscht sich, um im Wettbewerb mit staatlichen Konkurrenten gerüstet zu sein, eine besseren Finanzausstattung (vgl. Überschriften F, 11). Herr E sieht in der vergleichsweise schwachen Finanzausstattung sogar *den* entscheidenden Nachteil privater gegenüber öffentlich-rechtlichen Institutionen (vgl. Überschriften E, 17), verweist aber im Gegenzug auf die Option, über inhaltliche Schwerpunktsetzungen, z.B. Projektarbeiten, moderne Bildungsgänge anbieten zu können (vgl. Überschriften E, 13).

Herr C unterstreicht dagegen seine in inhaltlichen *und* finanziellen Belangen hohen Möglichkeiten (vgl. Überschriften C, 10).

4.3.5.4 Zwischenergebnis: Zusammenfassung der bisherigen Befunde

Nicht-staatliche Kaufmannsschulen sind stark in Kooperationen, insbesondere mit Unternehmen, eingebunden, verfügen über eine tendenziell gute Sachausstattung, und nutzen – zumeist an Kostengesichtspunkten orientierte – Gestaltungsmöglichkeiten bei der Einstellung sowie Beschäftigung von Lehrkräften. Die Modernisierungspotentiale der einzelnen Schulen hängen von der Privatschulform, den in der Gesetzgebungshoheit der Länder liegenden Privatschulrechtsnormen einschließlich ihrer Anwendung durch die Aufsichtsbehörden sowie, hieraus resultierend, den finanziellen Ressourcen der Institutionen ab. Infolgedessen ist das private kaufmännische Schulwesen organisatorisch und bezogen auf die Bildungsangebote heterogen strukturiert. Welche Konsequenzen ergeben sich nun allgemein und für die Strategien der Schulleiter, im Rahmen der gegebenen Rahmenbedingungen moderne Erwerbsarbeitsqualifizierung anzubieten?

4.3.5.5 Konsequenzen und Strategien der Schulleiter

Da mit Ausnahme der kirchlichen B-Schule offensichtlich alle Einrichtungen angewiesen sind, zur Deckung ihres Finanzbedarfs Schulgeld (zwischen 125 und 460 € je Schüler monatlich) zu erheben, lautet die dreizehnte These:

Private Kaufmannsschulen decken einen Teil ihres Finanzmittelbedarfs regelmäßig durch Schulgeldeinnahmen.

Dass das Schulgeld selektierend fungiert, wurde von keinem der Verantwortlichen bestritten. Herr E vertrat sogar die Auffassung, Schulgeld führe zu einer höheren Wertschätzung von Bildung durch die Schüler (vgl. Überschriften E, 18). Mehrere Einrichtungen führen zudem Auswahlverfahren durch, in denen weniger finanzi-

elle Aspekte, wohl aber die Einflussnahme auf die Struktur der Schülerschaft im Vordergrund stehen: Es sind dies z.B. an der E-Schule (1.) Reihenfolge der Bewerbungen, (2.) Beratungsgespräch, (3.) Tests (vgl. Überschriften E, 24) und an der D-Schule (1.) Ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, (2.) Unentschuldigte Fehlzeiten an zuvor besuchten Schulen, (3.) Persönliches Gespräch mit dem Schulleiter (vgl. Überschriften D, 9). Die „*günstige Schülerzusammensetzung*“ (Überschriften A, 4), von der Herr A berichtete, kann dahingehend interpretiert werden, dass auch er den Zugang zu seiner Schule regulieren kann und hiervon auch Gebrauch macht. Die von Herrn E und D vorgetragenen Möglichkeiten, Ba-föG zu beantragen (vgl. Überschriften E, 18), Fördermöglichkeiten des Schulvereins in Anspruch zu nehmen, aus dessen Fundus in Härtefällen ein Teil des Schulgelds bezahlt werden kann, oder auch auf die Aufnahme einiger weniger problem-behafteter Schüler je Klasse (vgl. Überschriften D, 9) zielen vermutlich darauf, die selektierenden Konsequenzen der Auswahlmechanismen gegenüber dem Interviewer zu relativieren, vermögen aber die vierzehnte These kaum in Frage zu stellen.

Nicht-staatliche Kaufmannsschulen selektieren durch das Erheben von Schulgeld und/oder Auswahlverfahren.

Die Auswertung der Interviews ergab ferner, dass fünf Strategien unterschieden werden können, mit denen die befragten Schulleiter vor dem Hintergrund der gegebenen Restriktionen ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen versuchen, um moderne Erwerbsarbeitsqualifizierung anzubieten.

Strategie I: Berufsvorbereitung und/oder -ausbildung plus Allgemeinbildung

Ziel der ersten Strategie ist es, in Kooperation mit der Schulaufsicht neuartige Bildungsangebote zu konzipieren und versuchsweise umzusetzen, wobei in erster Linie berufsbezogene mit allgemeinbildenden Elementen verschränkt werden. Beispielfür hierfür steht die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Verlagerung – inhaltlich fachbezogener – Ausbildungsabschnitte in das Ausland, die Verschränkung von Berufsqualifizierung mit Studienqualifizierung (F-Schule) oder die Implementierung neuartiger, bereits im Ausland erprobter Unterrichtskon-

zepte, wie etwa dem „Cluster-System“ (A-Schule). Beide zielen darauf, u.a. die Eigenverantwortung und die (im umfassenden Sinne zu verstehende) Selbstständigkeit der Schüler zu steigern.

Strategie II: Studienqualifizierung statt Berufsqualifizierung

Die zweite Strategie ist darauf gerichtet, etablierte, vornehmlich studienqualifizierende Bildungsgänge anzubieten und mit Wahlzusatzangeboten (Existenzgründungsschulungen, Beratungsdienstleistungen) attraktiver zu gestalten. Für die B- und D-Schule (beides Ersatzschulen) ist dies offenbar die einzige Möglichkeit, innerhalb der vergleichsweise engen inhaltlichen Vorgaben für Ersatzschulen in den jeweiligen Bundesländern Alternativen zur Berufsqualifizierung anbieten zu können.

Strategie III: Fachhochschulstudium statt Berufsausbildung

Die dritte Strategie beschränkt sich darauf, moderne erwerbsbezogene Bildung in Form von Bildungsgängen anzubieten, die nicht mehr der Kategorie Berufsausbildung zugerechnet werden können. Herr G spricht offen aus, dass er keine Berufsausbildung mehr anbieten bzw. seine Ergänzungsschule nur vorübergehend betreiben möchte, um sie baldmöglichst durch eine private Fachhochschule zu substituieren, weil, so Herr G, nur so moderne erwerbsarbeitsbezogene Bildung möglich ist.

Strategie IV: nicht-akademische Berufsqualifizierung für Abiturienten

Das am meisten Modernität beanspruchende Angebot der E-Schule mit besonderer Theorie-Praxis-Gewichtung bleibt Hochschulzugangsberechtigten vorbehalten. Damit tritt Herr E einerseits in Konkurrenz zu Hochschulen, obwohl der Abschluss des Bildungsgangs unter dem einer Hochschule verbleibt. Andererseits schließt Herr E traditionelle Nachfrager beruflicher Ausbildung, Haupt- und Realschulabsolventen, aus, indem er ihnen Angebote unterbreitet, die seinen eigenen Angaben zufolge nur „zweite Wahl“ darstellen.

Strategie V: Angebotsschwerpunkt Weiterbildung

Herr C sieht in einem Weiterbildungsang (Staatlich geprüfter Betriebswirt), welches er in enger Kooperation mit einem Unternehmen veranstaltet, das modernste Angebot seiner Schule; daneben beschränkt sich sein Modernitätsverständnis auf geblockte Methodenwochen die allen Bildungsgängen vorangeschaltet sind, und das Methoden-Programm der Klippert-Modellschule.

4.3.6 Die theoretische Generalisierung

„Erst ab dieser Stufe wandeln wir nicht mehr auf den Spuren des Expertenwissens, sondern auf denen soziologischer Theorien. Wir lösen uns nicht nur vom Interviewmaterial, sondern ordnen in der Begründung unserer Kategorien auch deren Zusammenhang untereinander systematisch auf. Die Systematik gelangt in der Darstellung der Ergebnisse darin zum Ausdruck, dass wir aus der erweiterten Perspektive der soziologischen Begrifflichkeit eine Interpretation der empirisch generalisierten „Tatbestände“ formulieren. Bei diesem rekonstruktiven Vorgehen werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft, und zwar dort, wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben. [...] Es bedeutete eine Idealisierung des tatsächlichen Auswertungsprozesses, wollte man behaupten, soziologische Kategorien kämen erst am Ende der Interpretation ins Spiel. Meistens erwägt man bereits in früheren Phasen Möglichkeiten der Theoriebildung, und es wäre falsch, diese zu ignorieren. Sie würden sich ansonsten unkontrolliert geltend machen. Die Aufgabe der Kontrolle des Zirkelproblems stellt sich in verschärfter Form. Denn wir bewegen uns immer schon auf beackertem Boden, wir orientieren uns an heuristischen Annahmen, an Objekttheorien, an einem Vorstellungsrahmen, der zuallererst die Forschungsfrage ausgelöst und zur begründeten Auswahl dieser und nicht jener Experten geführt hat. Auf diese [...] Konzeptualisierungen des Gegenstandes, die das Forschungsinteresse von Anfang an geleitet haben, wird die Interpretation auf jeden Fall Bezug nehmen.“ (MEUSER/NAGEL 2002, 89/90).

An dieser Stelle bildet die Theorie der reflexiven Modernisierung den Referenzrahmen der Generalisierung, denn sie diente auch als theoretische Basis, an Hand derer belegt wurde, dass sich das duale System in einer Modernitätskrise befindet (siehe 1.3.3).

Die Theorie reflexiver Modernisierung verweist auf drei idealtypisch zugespitzte Strategieoptionen, den Irritationen der Zweiten Moderne zu begegnen (siehe 1.2.2): *„Die Irritationen reflexiver Modernisierung können (1) negiert, und es kann mit einer forcierten Weiter-so-Modernisierung reagiert werden; wer diese Strategie verfolgt, behauptet implizit, es gebe keinen Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne, die Zweite vollziehe sich letztendlich als Erste. Wird hingegen von einem Bruch zwischen Erster und Zweiter Moderne ausgegangen, dann sind reflexive Reaktionsformen denkbar, die in zwei Varianten analysiert werden können, nämlich als (2) reflexiver Pluralismus sowie (3) in Form eines reflexiven Fundamentalismus. Reflexiv sind beide Varianten, weil sie den Strukturbruch innerhalb der Modernisierung ernst nehmen und die Fortschrittsüberzeugungen der einfachen Moderne verabschieden. Doch obwohl sie in mancher Hinsicht als funktionale Äquivalente innerhalb der wissensvermittelten Restrukturierung von Gesellschaft zu begreifen sind, haben sie völlig unterschiedliche Konsequenzen und Begründungen. Beim reflexiven Fundamentalismus geht es darum, zerbrochene Werte und Selbstverständlichkeiten [...] erneut als wahr und wirklich zu begründen und gegen eine „maßlose“ Modernisierung zu verteidigen. Der reflexive Pluralismus hingegen nimmt die Dynamik des Modernisierungsprozesses auf und sucht nicht mehr nach eindeutig-endgültigen Lösungen. Stattdessen setzt er auf räumlich wie zeitlich begrenzte Restrukturierungen, die unter neuen Bedingungen selbst wieder verändert werden können“* (BECK/BONß/LAU 1996, 48/49).

Nachfolgend wird nun zu klären sein, ob die Strategien der Schulleiter, moderne Berufsausbildung zu offerieren, mit den beiden aus modernisierungstheoretischer Sicht erfolgversprechenden Strategieoptionen kompatibel sind.

Strategie I (Berufsvorbereitung und/oder -ausbildung plus Allgemeinbildung) kann der Option des reflexiven Fundamentalismus zugerechnet werden, der die zerbrochenen Selbstverständlichkeiten der Ersten Moderne, repräsentiert durch das Berufsprinzip, erneut als wahr und wirklich zu begründen und gegen eine

„maßlose“ Modernisierung zu verteidigen versucht, indem tatsächlich Berufsausbildungsangebote curricular und/oder didaktisch mit allgemeinbildenden Elementen neuartig verschränkt werden.

Dagegen kann man der zweiten Strategie (Studienqualifizierung statt Berufsausbildung) unterstellen, sie vertrete die „Weiter-so-Modernisierung“, da sie etablierte studienqualifizierende Bildungsgänge favorisiert und offerierte Zusatzangebote mit Allgemeinbildungsanspruch (Existenzgründung, Beratung) nicht verpflichtend sind sowie im Verhältnis zum regulären Unterricht nur einen marginalen Anteil einnehmen. Kritiker dürften mit Blick auf den Modernitätsanspruch dieser Strategie wohl auch bemängeln, dass studienqualifizierende Bildungsgänge schon seit Jahrzehnten an berufsbildenden Schulen in staatlicher Trägerschaft angeboten werden. Gleichwohl muss anerkannt werden, dass die Strategie „Studienqualifizierung statt Berufsausbildung“ die erhöhte Nachfrage der Jugendlichen nach studienqualifizierenden Bildungsgängen anerkennt (siehe 1.3.2), und, was deutlich höher zu bewerten ist, ihnen die Option eröffnet, sich – in der reflexiven Moderne unabdingbare – allgemeinbildende Kompetenzen (siehe 1.3.1, 2.2.2) aneignen zu können. Die Strategie „Studienqualifizierung statt Berufsausbildung“ kann auch deshalb dem reflexiven Fundamentalismus zugeordnet werden, weil sie zeitgemäße Bildungsangebote *innerhalb* des etablierten Bildungssystems, jedoch *außerhalb* des dualen Systems ermöglicht.

Strategie III (Fachhochschulstudium statt Berufsausbildung) verfolgt diesen Grundgedanken noch weitaus konsequenter: Langfristig soll gar keine Berufsausbildung mehr angeboten werden; die jetzige Ergänzungsschule wird nur aus taktischen Gründen betrieben, um sie langfristig in eine private Fachhochschule umzuwandeln. Hier kann nicht mehr von einer (systemimmanenten) Modernisierungsfunktion gesprochen werden, weil die Substitution traditioneller beruflicher Ausbildung durch Fachhochschulqualifikation erstere grundsätzlich hinterfragt. Die Idee, Berufsausbildung durch Fachhochschulqualifizierung zu ersetzen, kann vielmehr als bildungssystematischer Paradigmenwechsel bewertet werden. Strategie III repräsentiert insofern gleichsam die radikalste Variante, den Herausforderungen der reflexiven Moderne zu begegnen. Es ergeben sich Passungen zum reflexiven Pluralismus, der auf „*die Herausarbeitung neuer Formen gesellschaftlicher Strukturierung*“ (BECK/BONB/LAU 2001, 49) zielt.

Schwieriger gestaltet es sich, die Strategien IV (praxisbezogene nicht-akademische Berufsqualifizierung für Abiturienten) und V (Schwerpunkt Weiterbildung) modernisierungstheoretisch zuzuordnen. Wenn moderne Bildungsgänge nur in der Weiterbildung angeboten werden, so kann schwerlich der Modernitätskrise im Ausbildungsbereich begegnet werden. Im Fall der Strategie praxisbezogener nicht-akademische Berufsqualifizierung für Abiturienten (IV) stellt sich die Frage, ob ein solcher Bildungsgang nicht eine bildungsbiographische und volkswirtschaftliche Fehlallokation darstellt. Warum, könnten Skeptiker zu Recht fragen, sollten Jugendliche zunächst in der gymnasialen Oberstufe wissenschaftspropädeutisch qualifiziert werden, wenn sie danach eine Erwerbsausbildung verfolgen, deren Anspruch zwar über dem der traditionellen Berufsausbildung, jedoch unter dem eines Hochschulstudiums anzusiedeln ist, abgesehen davon, dass Haupt- und Realschulabsolventen, also den klassischen Nachfragern nach dualer Berufsausbildung, ausgeschlossen werden.

4.4 Das Auswertungsergebnis

Private berufsbildende Schulen vermögen erfolgversprechende Impulse zur Bewältigung der Modernitätskrise des Berufsausbildungssystems zu induzieren. Hierbei zeichnen sich zwei strategische Leitlinien ab.

Es ist dies einerseits die Koppelung (dualer und/oder vollschulischer) Berufsausbildung mit allgemeinbildenden Inhalten und/oder Unterrichtsverfahren im Rahmen neuartiger Bildungsgänge. Aus modernisierungstheoretischer Sicht kann hier ebenso von reflexivem Fundamentalismus gesprochen werden wie im Fall studienqualifizierender Bildungsgänge, die um zusätzliche Module ergänzt werden. In beiden Fällen wird die Notwendigkeit, neuartige Bildungsgänge anzubieten anerkannt, insofern auf Etabliertem (Berufsprinzip) aufgebaut wird. Zur Umsetzung solcher Angebote bedarf es jedoch staatlicher Unterstützung, die von unmittelbaren Subventionen über die Beschleunigung/Vereinfachung von Genehmigungsverfahren bis hin zu Kooperationen mit der Schulverwaltung, etwa im Rahmen von Schulversuchen, reichen kann. Marktgesetze allein scheinen jedenfalls nicht auszureichen, um Privatschulen dazu zu veranlassen, moderne Bildungsangebote

hervorzubringen. Zu sehr sind die Privatschulen darauf angewiesen, aus getätigten Investitionen auch kurzfristig Erträge zu erzielen, was sich darin konkretisiert, dass mit Ausnahme der kirchlichen Einrichtung alle Schulgeld erheben. Nicht umsonst haben ausgerechnet die beiden Einrichtungen, die Berufs- und Allgemeinbildung neuartig miteinander koppeln, entweder den Status einer Versuchsschule (A-Schule) oder nehmen an Modellversuchen teil, die in Kooperation mit dem Kultusministerium durchgeführt werden (F-Schule). Im übrigen unterstreicht die Historie der Berufsbildung die Notwendigkeit staatlicher Steuerung im Zusammenhang mit der Implementierung zeitgemäßer Erwerbsqualifizierung. Konnten doch die nicht-staatlichen Fortbildungsschulen gegen Ende des 19. Jahrhunderts erst dann eine Modernisierungsfunktion für die Berufsausbildung übernehmen, nachdem der Staat den hierbei federführenden Handwerksinnungen und Kaufmannskorporationen umfassende Kompetenzen eingeräumt hatte (siehe 3.2.1). Eine umfangreichere staatliche Unterstützung der nicht-staatlichen Schulen könnte auch dazu beitragen, dass weniger, im Idealfall gar kein Schulgeld mehr erhoben werden müsste. So könnte der – berechtigten – Kritik derjenigen begegnet werden, die die Modernisierungsfunktion privater Schulen wegen der mit Schulgeld verbundenen Selektionswirkung prinzipiell in Frage stellen.

Die zweite erfolgversprechende Strategie der Modernitätskrise in der Berufsausbildung zu begegnen, zielt darauf, Berufsausbildung durch Erwerbsarbeitsbildung an Fachhochschulen zu substituieren (G-Schule, in abgemilderter Form: E-Schule). Da dies die traditionelle duale Berufsausbildung grundsätzlich in Frage stellt, kann aus modernisierungstheoretischer Sicht von reflexivem Pluralismus gesprochen werden. Noch wichtiger, als die im vorherigen Absatz aufgeführten Subventionsmöglichkeiten wäre hierbei jedoch seitens staatlicher Instanzen sicherzustellen, dass, auch wenn dies illusionär erscheint, alle Jugendlichen die Möglichkeit erhielten, Bildungsgänge diesen Formats zu absolvieren.

Sollte staatliche Förderung unterbleiben oder sich die Repräsentanten der Bildungsverwaltung gar mit der Absicht zurückziehen, das Geschehen der Marktsteuerung zu überlassen, so drohen Verhältnisse, mit denen sich das kaufmännische Schulwesen schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auseinanderzusetzen hatte. Schon damals durchzogen Klagen über qualitätsarme „Pressen“, die von

Schulunternehmern hauptsächlich aus erwerbswirtschaftlichen Gründen betrieben wurden, die Veröffentlichungen der einschlägigen Fachzeitschriften (vgl. z.B. DHLZ 1906, 1; 1909, 88; 1916, 21 und 368 sowie ZfgkU II 215, IV 13, VI 147 und 173, IX 157, X 138, XI 1, 249, 318, 391). Ein solches Szenario dürfte der Übernahme einer Modernisierungsfunktion in der Gegenwart zweifelsohne entgegenstehen.

C Zusammenfassung und Ausblick

Entrepreneurship eröffnet aus didaktischer und organisatorischer Sicht vielversprechende Chancen zum Bewältigen der Modernitätskrise dualer Berufsausbildung, birgt jedoch auch Risiken in sich.

Sowohl didaktische Konzeptionen, die von der – traditionell – funktional-objektivistischen Entrepreneurship-Definition ausgehen (z.B. der „Medienkoffer Selbstständigkeit“), als auch subjektorientierte Ansätze (z.B. die „Arbeitsorientierte Exemplarik“) zeichnen sich dadurch aus, dass sie, anders als duale Berufsausbildung, allgemeine Bildungsinhalte gegenüber fachbezogenen stärker gewichten, was sich u.a. in Fachgrenzen überschreitenden Lehr-/Lernarrangements (Projektunterricht) konkretisiert. Damit wird nicht nur den – Stichworte Lean Production und Globalisierung – veränderten Qualifikationsbedarfen am Arbeitsmarkt entsprochen. Auch bestehen Anknüpfungspunkte zu einem Teil der subjektiven Wissens- und Rationalitätsgrundlagen, die aus Sicht der Theorie der reflexiven Modernisierung in der Zweiten Moderne für unabdingbar erachtet werden (Anerkennung von Unsicherheit/nicht erwarteten Nebenfolgen, Befähigung zur kooperativen Entscheidungsfindung).

Die untersuchten Ansatzmöglichkeiten weisen jedoch auch Schwachpunkte auf. Die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ stellt zwar eine geschlossene didaktische Konzeption dar. Ihre Umsetzung beschränkt sich jedoch weitgehend auf die Erwachsenenbildung. Zudem fehlen Daten, die es ermöglichen, die Validität der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ im Feld zu evaluieren. Umgekehrt liegt eine Vielzahl praxiserprobter und auch evaluierter „Entrepreneurship Education“-Programme, -Projekte und -Lehrgänge vor, die jedoch nicht bildungstheoretisch fundiert sind. Auch drohen „Entrepreneurship Education“ und die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ entweder von neoliberalen wirtschaftspolitischen Interessen vereinnahmt oder unmittelbar in den Dienst der Gewinnerzielungsabsichten global operierender Konzerne gestellt zu werden.

Während bildungstheoretische und empirische Lücken vergleichsweise einfach – durch Bildungsforschung – geschlossen werden können, verdichten sich im Spannungsfeld zwischen funktional-objektivistischen ökonomischen Interessen und

dem anthropologisch begründbaren Ethos nach Entwicklung und Entfaltung individueller Persönlichkeitspotentiale divergierende politische Implikationen, mit denen Entrepreneurship (nicht nur) im Kontext erwerbsarbeitsbezogener Bildung konfrontiert ist. Hier bieten sich zwei Reaktionsmöglichkeiten an:

Einerseits eine separierende Sichtweise, die entweder funktional-objektivistischen oder subjektivistisch-individuellen Rationalitäten Vorrang einräumt. Dies hätte zur Folge, dass Entrepreneurship entweder für unternehmerisches Denken und Handeln zu qualifizieren hätte oder, losgelöst von utilitaristischen Erwägungen, die gattungsspezifischen und individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Menschen zu entfalten wären.

Mit Blick auf die Herausforderungen der Zweiten Moderne erscheint gegenüber einer separierenden eine bündelnde Sichtweise erfolgversprechender, die versucht, Entrepreneurship als Option zur Gestaltung von Gesellschaft zu interpretieren ohne zu vernachlässigen, dass das Subjekt Resultat *und* Produzent seiner – durch die gegebene primär marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung beeinflussen – Vernetzung, Situierung, Verortung, Gestalt ist. Eine solche Quasi-Subjektbildung hätte neben den in der „Theorie reflexiver Modernisierung“ denominierten subjektiven Wissens- und Rationalitätsgrundlagen auch auf den Ausgleich wirtschafts-, gesellschafts- und sozialpolitischer Interessen zu zielen.

Auch in organisatorischer Hinsicht beeinflussen ökonomische Rationalitäten die Modernisierungsmöglichkeiten erwerbsarbeitsbezogener Ausbildung. Zwar können die in das öffentliche Bildungssystem eingebundenen Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft als Repräsentanten des Entrepreneurship-Gedankens die kraft ihrer Rechtsform gegebenen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, um dem Berufsausbildungssystem Modernisierungsimpulse zu induzieren. In diesem Zusammenhang wären etwa Angebote zu nennen, in denen berufsbildende mit allgemeinbildenden Inhalten unter Einbezug neuartiger Theorie-Praxis-Kombinationen verschränkt werden. Auch sind einige Privatschulen an Modellversuchen zur Erprobung neuartiger Bildungsgänge beteiligt, die in Kooperation mit den Kultusministerien durchgeführt werden.

Gleichwohl zeichnet sich ab, dass die Entscheidungsträger privater Schulen dazu übergehen, ihrer Auffassung nach moderne Erwerbsarbeitsqualifikation zuneh-

mend außerhalb des Berufsausbildungssystems anzubieten, etwa in Form studienqualifizierender Bildungsgänge, im Rahmen berufsqualifizierender Bildungsangebote, die ausschließlich Abiturienten vorbehalten bleiben, oder gar indem berufsbildende durch Fachhochschulstudiengänge substituiert werden.

Wenn nun aber moderne Erwerbsarbeitsqualifizierung zunehmend außerhalb des dualen Systems offeriert wird, so untermauert dies nicht nur die These, dass sich das duale System in einer Modernitätskrise befindet. Auch verstärkt dieses an leistungsstarken Schülern orientierte Angebotsverhalten die Selektionsfunktion, welche die Privatschulen ohnehin schon ausüben, indem sie regelmäßig Schulgeld erheben. Vieles spricht dafür, dass die staatliche Finanzhilfe, die sowieso nur Ersatz-, nicht jedoch Ergänzungsschulen beanspruchen können, allein nicht ausreicht, um den Finanzmittelbedarf der Einrichtungen zu decken. Sollen die (verbleibenden) von den Schulen in freier Trägerschaft ausgehenden Modernisierungsimpulse als nachhaltige Schrittmacher für zeitgemäße Erwerbsarbeitsqualifikation fungieren, so bedarf es nicht nur in finanzieller Hinsicht staatlicher Unterstützung. Auch die je nach Bundesland mehr oder weniger großzügigen schulrechtlichen Privatschulrechtsnormen einschließlich ihrer Anwendung durch die Aufsichtsbehörden bedürfen zumindest der Angleichung. Nicht umsonst konnten die von den Kaufmannsvereinigungen betriebenen Schulen Ende des 19. Jahrhunderts erst dann eine (allerdings auf berufliche Ertüchtigung) fokussierte Modernisierungsfunktion übernehmen, nachdem der Staat die hierfür erforderlichen, gesellschaftspolitisch motivierten, weil gegen die Sozialdemokratie gerichteten Rahmenbedingungen geschaffen hatte.

Einen Rahmen, die herausgearbeiteten Spannungsbögen zwischen Theorie und Praxis, partikularistischem und holistischem Paradigma sowie ökonomischen und pädagogischen Interessen neuartig zu betrachten, vermag die Historische Anthropologie bereitzustellen.

Historisch-anthropologische Forschung ist multiparadigmatisch und zeichnet sich durch Transdisziplinarität sowie Transnationalität aus.

In transdisziplinären Forschungsprojekten können die Vertreter mehrerer Fachdisziplinen auf unterschiedliche Wissenskonstellationen, Fragestellungen, Begriffe sowie methodische Zugänge zurückgreifen und so – Stichwort „Quasi-Subjektiv-

tät“ – neuartige Lösungsvorschläge für konkrete Problemstellungen einbringen (vgl. WULF 2004, 262). Beim Überschreiten von durch Fachgrenzen begrenztem Denken „*spielt das Staunen, das radikale Fragen, die philosophische Kritik und Selbstkritik eine wichtige Rolle*“ (WULF 2004, 264).

Staunen dürfte sich aller Voraussicht dann einstellen, wenn nicht nur ernsthaft diskutiert würde, dass private Schulen – unter Voraussetzung veränderter Rahmenbedingungen – den öffentlichen Bildungsauftrag möglicherweise besser umsetzen können als staatliche Einrichtungen, sondern auch seitens der politisch Verantwortlichen die hierfür erforderlichen Maßnahmen ergriffen würden.

Transnationale (historisch-anthropologische) Forschung eröffnet zudem die Gelegenheit, Grenzen, genauer: ethnische oder kulturelle Grenzen zu überschreiten. (vgl. WULF 2004, 268). Bezogen auf Entrepreneurship böte sich insofern die Option, die anglo-amerikanische Färbung des Entrepreneurship-Diskurses ebenso zu erweitern wie den zentraleuropäischen Nexus des historischen Subjektbildungsdiskurses.

D Anhang

Abkürzungsverzeichnis

AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AMJ	Academy of Management Journal
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände
BfArb	Bundesanstalt für Arbeit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesinnenministerium
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BuSch	Beruf und Schule
DbbSch	Die Berufsbildende Schule
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHLZ	Deutsche Handelsschullehrer-Zeitung
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DIZ	Didaktischer Implikationszusammenhang
DtM	Deutsche Mittelstandsbank
DVKB	Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen
DVKU	Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen
EschFG He	Ersatzschulfinanzierungsgesetz des Landes Hessen
ESF	Europäischer Sozialfonds
ET&P	Entrepreneurship Theory & Practice
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IDW	Institut der Deutschen Wirtschaft
IHK	Industrie- und Handelskammer
ILMES	Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung
ISB	Investitions- und Strukturbank
JM	Journal Management
JMS	Journal of Management Studies
JoBV	Journal of Business Venturing
JoSBM	Journal of Small Business Management
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau

KMH	Kultusministerium des Landes Hessen
KMK	Kultusministerkonferenz
MfWA	Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen
MfSchJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
NATO	North Atlantic Treaty Organisation
NCEE	The National Council on Economic Education
NFTE	The National Foundation for Teaching Entrepreneurship
PTJ	Projektträger Jülich
RWI	Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung
SGB	Sozialgesetzbuch
STBA	Statistisches Bundesamt
VDE	Verband der Elektrotechnik, Elektronik, Informationstechnik e.V.
VDI	Verein Deutscher Ingenieure
ZBW	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH
ZfB	Zeitschrift für Betriebswirtschaft
ZfgkB	Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen
ZfgkU	Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang

Abbildung 2: duales System; Produktions-, Verkehrs- und Bewusstseinsformen

Abbildung 3: Ungleichgewicht im System dualer Berufsausbildung

Abbildung 4: Entrepreneurship – didaktische und organisatorische Alternative zum dualen System?

Abbildung 5: Koordinatennetz des pädagogischen Feldes

Abbildung 6: Allgemeine Angaben der besuchten Schulen

Abbildung 7: Verteilung der Hauptüberschriften auf die interviewten Experten

Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, Friedhelm 2004: Experte? Laie? Dilettant? Modifikationen der Auswertung von Experteninterviews nach Meuser/Nagel. Internetabfrage vom 7.12.04: www.qualitative-sozialforschung.de/experte.htm
- ALBACH, Horst 1997: Rahmenbedingungen für Existenzgründungen in Deutschland. In: ZfB 4, S. 441 ff.
- ANDERSECK, Klaus 2001: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Idee der unternehmerischen Selbstständigkeit. In: ANDERSECK, Andreas; WALTERSCHEID, Klaus (Hg.): Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen. Hagen: Fernuniversität
- APITZSCH, Ursula 2000: Beratungs- und Bildungsangebote für Selbstständige in Europa. In: Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 1/2000, S. 1 ff.
- ARNOLD, Rolf 1995: Qualitative Forschung im Bereich der beruflichen Bildung – eine prospektive Bilanzierung. In: KÖNIG, Eckard ZEDLER, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- ARNOLD, Rolf; MÜNCH, Joachim 1995: Fragen und Antworten zum dualen System der deutschen Berufsausbildung. Bonn: BMBF
- ARNOLD, Rolf; WIEGERLING, Hans-Jürgen 1983: Programmplanung in der Weiterbildung: Bedarfsorientierung – ausgewählte Planungsstrategien – institutionelle Einflüsse. Frankfurt am Main: Diesterweg
- ASHAUER, Günter 1965: Die privaten Handelslehranstalten in der Bundesrepublik Deutschland. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
- BADER, Reinhard; SCHULZ, Reinhard; UNGER, Tim 2001: Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung. In: DbBSch 3/2001, S. 78 ff.
- BADER, Reinhard; SLOANE, Peter (Hg.) 2002: Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept: curriculare und organisatorische Entwicklung (Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA). Paderborn: Eusl
- BADER, Reinhard; SLOANE, Peter (Hg.) 2000: Lernen in Lernfeldern: theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept (Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA). Paderborn: Eusl
- BAJOHR, Frank (Hg.) 1991: Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Reihe Hamburger Beiträge zur Sozial- und Zeitgeschichte, Band 27. Hamburg: Christians
- BALS, Thomas; BRATER, Michael; HEMMER-SCHANZE, Christiane; MEIFORT, Barbara 2001: In vier Stufen zum Beruf – auf den Spuren neuer Trends in personenbezogenen Dienstleistungen. In: BULLINGER, Hans Jörg (Hg.): Gesundheit, Wellness, Wohlbefinden: personenbezogene Dienstleistungen im Fokus der Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11 ff.
- BANK, Volker 1997: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung – Über die freiwillige Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasideterministischer Strukturen. Köln: Botermann & Botermann
- BANKS, McRae; TAYLOR, Stephen 1991: Developing an Entrepreneur- and Small Business Owner-Defined Research Agenda. In: JoSBM 2/91, S. 10 ff.

- BARTNING, Constantin 1996: Ziele und Unternehmenskultur der kollektiven Selbständigkeit. In: NUTZINGER, Hans (Hg.): Ökonomie der Werte oder Werte in der Ökonomie? Unternehmenskultur in genossenschaftlichen, alternativen und traditionellen Betrieben. Marburg: Metropolis-Verlag, S. 111 ff.
- BAUMANN, Zygmunt 1992: Dialektik der Ordnung: die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europa Verlags-Anstalt
- BAUMERT, Andreas 1999: Recherchegespräche. Das Interview in der Informationsbeschaffung. Reutlingen: Doculine-Verlag
- BECK, Klaus 1995: Theorieansätze. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 457 ff.
- BECK, Ulrich; BONß, Wolfgang; LAU, Christoph 2001: Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: BECK, Ulrich; BONß, Wolfgang (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11 ff.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott 1996: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BECKER, Ralf; HELLMANN, Thomas 2003: The Genesis of Venture Capital: Lessons from the German Experience: Presented at Conference on Venture Capital, Entrepreneurship and Public Policy, November 2002. München: Ifo, CES
- BEER, Heike 2000: Hochschul-Spin-offs im High-Tech-Wettbewerb: Entrepreneurship-Theorie, Education und -Support. Hamburg: Kovac
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte; KELLNER, Hansfried 1975: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt am Main: Campus
- BERGER, Klaus; WALDEN, Günter 1995: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter (Hg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 409 ff.
- BHIDE, Anand 2000: The Origin and Evolution of New Business. Oxford
- BIRCH, David 1981: Who Creates Jobs? In: Public Interest No. 65, Washington D.C.
- BIRD, Barbara 1989: Entrepreneurial Behaviour. Glenview III 1989
- BLANKERTZ, Herwig 1969: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa
- BLANKERTZ, Herwig 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora
- BLUM, Ulrich; LEIBBRAND, Frank 2001: Entrepreneurship und Unternehmertum. Denkstrukturen für eine neue Zeit. Wiesbaden: Gabler
- BMBF 2003a: Pressemitteilung Nr. 156/03 vom 4. September 2003
- BMBF (Hg.) 2002: Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn
- BMBF (Hg.) 2002a: Berufsbildungsbericht. Bonn
- BMBF (Hg.) 2003: Berufsbildungsbericht 2003. Bonn
- BMBF (Hg.) 2005: Berufsbildungsbericht 2005. Bonn
- BMWi 2003: Erstes und Zweites Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, www.bmwi.de, Stand: 28. Januar 2003

- BÖGENHOLD, Dieter 1989: Die Berufspassage in das Unternehmertum. Theoretische und empirische Befunde zum sozialen Prozess von Firmengründungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 18. Jahrgang., S. 263 ff.
- BÖGENHOLD, Dieter 1994: Selbstständige Erwerbsarbeit in sozial- und wirtschaftshistorischer Perspektive. In: SCHMUDE, Jürgen (Hg.): Neue Unternehmen. Interdisziplinäre Beiträge zur Gründerforschung. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 11 ff.
- BÖGENHOLD, Dieter 2000: „Neue Selbstständigkeit“ und Entrepreneurship: Moderne Vokabeln und damit verbundene Hoffnungen und Irrtümer. In: WSI Mitteilungen 12/2000, Monatszeitschrift des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- BOGNER, Alexander; MENZ, Wolfgang 2002: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske & Budrich, S. 33 ff.
- BONß, W.; KEUPP, H.; KOENEN, E. (1984): Das Ende des Belastungsdiskurses? Zur subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeitslosigkeit. In: BONß, H.; HEINZ, R.G. (Hg.): Arbeitslosigkeit und Beruf – Forschung und Politik. Frankfurt, S. 143 ff.
- BORETTY, Reiner 1988: PETRA – projekt- und transferorientierte Ausbildung: Grundlagen, Beispiele, Planungs- und Arbeitsunterlagen. Berlin 1988: Siemens AG
- BORETTY, Reiner 1997: Evaluierung des Konzepte „Projekt- und transferorientierte Ausbildung (Petra)“ der Siemens AG. Aachen: Shaker
- BOROWSKY, Peter 1980: Deutschland 1970 – 1976. 1. Auflage. Hannover: Fackelträger
- BOYD, David; GUMPERT, David 1984: The Lonliness of the Start Up Entrepreneur. Paper Presented at the Babson Entrepreneurship Conference. Atlanta
- BRAUN, Gerald; DIENSBURG, Christoph (Hg.) 1999: Unternehmertum. Eine Herausforderung für die Zukunft. Nr. 12 der Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Ressource Management. Rostock: Universität, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
- BRAUN, Gerold 2002: Entrepreneurship in Mecklenburg-Vorpommern: auf der Suche nach Selbstständigkeit. Nr. 19 der Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Ressource Management. Rostock: Universität, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
- BREUNINGER, Helga (Hg.) 2000: Der Weg in die berufliche Selbstständigkeit: EXZET – ein Modell zur Begleitung und Qualifikation. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- BROCKHAUS, Robert 1980: Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. In: AMJ, 3/1980, S. 509 ff.
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter 1989: Kaufmannsbildung im Mittelalter: Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen. Köln und Wien: Böhlau
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter 1998: Quellen und Dokumente zur kaufmännischen Berufsausbildung im 18. Jahrhundert. Reihe C, Band 7. Köln, Weimar, Wien: Böhlau
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter 1999: Kaufmännische Schulplanungen und Schulgründungen in Preußen im 18. Jahrhundert. Berufsbildung unter der

- Administration des Oberschulkollegiums (1787-1806). Habilitationsschrift, Universität Hamburg (unveröffentlicht)
- BRÜDERL, Josef; PREISENDÖRFER, Peter; ZIEGLER, Rolf 1996: Der Erfolg neu gegründeter Betriebe. Eine empirische Studie zu den Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen. Reihe Betriebswirtschaftliche Schriften, Heft 140. Berlin: Duncker & Humblot
- BRUMLIK, Micha 1983; Symbolischer Interaktionismus. In: LENZEN, Dieter; MOLLENHAUER, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Band 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 232 ff.
- BRUMLIK, Micha 2002: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin: Philo Verlagsgesellschaft
- BRUNO, Albert; TYEBJEE Tyzoon 1982: The Environment for Entrepreneurship. In: KENT, Calvin; SEXTON, Don; VESPER, Karl (Hg.): Encyclopedia of Entrepreneurship, Englewood Cliffs, S. 288 ff.
- CARTER, Nancy; GARTNER, William; REYNOLDS, Paul 1996: Exploring Start-Up Event Sequences. In: JoBV, 11. Jahrgang, S. 151 ff.
- CASSON, Mark 1982: The Entrepreneur. An Economic Theory. Oxford: o.A.
- CASSON, Mark (Hg.) 2000: Cultural factors in economic growth. Berlin: Springer
- COENEN, Christian 2005: Prosoziales Dienstleisterverhalten im Kundenkontakt. 1. Auflage. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- COHN, Ruth 1975: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett
- COOPER, Arnold; GIMENO-GASCON, Javier; WOO, Carolyn 1994: Initial Human and Financial Capital as Predictors of New Venture Performance. In: JoBV, 9. Jahrgang, S. 371 ff.
- CORSTEN, Hans 1997: Dienstleistungsmangement. 3.Auflage, München: Vahlen
- CUNNINGHAM, Barton; LISCHERON Joe 1991: Defining Entrepreneurship. In: JSBM, 1/1991, S. 45 ff.
- DAHRENDORF, Ulrich 1965: Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen
- DANN, Hans-Dietrich; BARTH, Anne-Rose 1995: Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen. In: KÖNIG, Eckard ZEDLER, Peter 1995a (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 31 ff.
- DbbSch 1994: Mehr Schulautonomie – Was sind die Folgen für die Lehrer? In: DbbSch 3/1994, S. 104
- DEAN, Thomas; MEYER, Dale 1996: Industry Environments and New Venture Formations in U.S. Manufacturing. A Conceptual and Empirical Analysis of Demand Determinants. In: JoBV, 11. Jahrgang (1996), S. 107 ff.
- DEIßINGER, Thomas 1996: Modularisierung der Berufsausbildung. Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: BECK, Klaus; MÜLLER, Wolfgang; DEIßINGER, Thomas; ZIMMERMANN, Matthias (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 189 ff.
- DEUTSCHE SHELL (Hg.) 2000: Jugend 2000, Band 1. Opladen: Leske & Budrich

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974. Bonn
- DHLZ 1909: 6. Jahrgang. Leipzig
- DHLZ 1916: 13. Jahrgang. Leipzig
- DIENSBURG, Christoph 1999: Entrepreneurship – Positionsbestimmung der Wirtschaftspädagogik. In: BRAUN, Gerald; DIENSBURG, Christoph (Hg.) 1999: Unternehmertum. Eine Herausforderung für die Zukunft. Nr. 12 der Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Management der Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik: Rostock, S. 51 ff.
- DIENSBURG, Christoph; GRÜNER, Herbert 2002: Entrepreneurship Learning in Germany – Challenges and Experiences. Heft Nr.1/2002 der Reihe „Ökonomische und ökologische Schriften des Fachbereichs Betriebswirtschaft der Fachhochschule Eberswalde“, Eberswalde: Fachhochschule
- DÖBERT, Hans 1997: Schulautonomie in ausgewählten europäischen Staaten – Beispiel Deutschland. In: AVENARIUS, Hermann; HANF, Theodor; RECUM, Hasso von; VENTE, Rolf (Hg.): Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Kontext. Bader-Baden: Nomos, S. 117 ff.
- DONCKELS, Rick 1991: Education and Entrepreneurship Experiences from Secondary and University Education in Belgium. In: JoSBM 1/1991, S. 40 ff.
- DOSTAL, Werner 1997: Berufs- und Qualifikationsstrukturen in offenen Arbeitsformen. In: EULER, Dieter (Hg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des dritten Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 214, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 3, Nürnberg: IAB
- DOSTAL, Werner 2005: Berufsforschung: Beruf als Forschungsgebiet des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung von 1967 bis 2003. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 296, Nürnberg: IAB
- DUBS, Rolf 1995: Autonome Schulen: Erstrebenswertes Ziel, Schlagwort oder politischer Schachzug? In: ZBW 1/1995, S. 1 ff.
- DUBS, Rolf 1997: Teilautonome Schule – ein Thema für die berufsbildende Schule. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme in der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, S. 105 ff.
- DVKU 1896: Kaufmännisches Fortbildungs-Schulwesen I, Band 1 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbands für das kaufmännische Unterrichtswesen. Braunschweig

- DVKU 1896a: Kaufmännisches Fortbildungs-Schulwesen II, Band 2 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbands für das kaufmännische Unterrichtswesen. Braunschweig
- EISENSTADT, Shmuel 1979: Tradition, Wandel und Modernität. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ENGLER, Steffani 2003: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 118 ff.
- ENQUETE-KOMMISSION 2002: Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. Schlussbericht der Enquete-Kommission. Deutscher Bundestag vom 22. Juni 2002, 14. Wahlperiode: Drucksache 14/9200
- ERLINGHAGEN, Marcel (2004): Die Restrukturierung des Arbeitsmarktes im Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft: Arbeitsmarktmobilität und Beschäftigungsstabilität im Zeitverlauf. Dissertation, Ruhr-Universität: Duisburg u.a.
- EULER, Dieter (Hg.) 1997: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des dritten Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 214, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 3, Nürnberg: IAB
- EULER, Dieter 1998: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Heft 62 der Reihe Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Nürnberg
- EULER, Dieter; SLOANE Peter (Hg.) 1997: Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme in der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler: Centaurus Verlags-Gesellschaft
- EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.a.: o.A.
- FAGENSON Ellen 1993: Personal Value Systems of Men and Women Entrepreneurs Versus Managers. In: JoBV, 8. Jahrgang (1993), S. 409 ff.
- FALLGATTER, Michael 2002: Theorie des Entrepreneurship. Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- FALTERNMAIER, Toni 1990: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität. Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg, S. 204 ff.
- FALTIN, Günter 1998: Versäumte Lektionen: Entrepreneurship. In: FALTIN, Günter RIPSAS, Sven ZIMMER, Jürgen (Hg.): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmer werden. München: Beck
- FATKE, Reinhard 2003: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 56 ff.
- FILION, Louis Jacques 1991: Vision and Relations: Elements for an Entrepreneurial Metamodel. In: IBJ 2/91, S. 36 ff.

- FINK, Rudolf 2003: Prozessorientierung in der Ausbildung mit PETRA PLUS: Erweiterung des PETRA-Konzeptes zur projekt- und transferorientierten Ausbildung als Teil eines lernenden Unternehmens. Erlangen: Publikations-KommunikationsAgentur
- FISCHER, Hans 1992: Feldforschung. In: FISCHER, Hans (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. 3. Auflage. Berlin: o.A., S. 79 ff.
- FISCHER, Martin; UHLIG-SCHOENIAN Jürgen 1995: Entwicklung neuer Organisationsformen in der Berufsschule. In: DbbSch 12/1995, S. 401 ff.
- FISCHLEIN, Wolfgang 1968: Die Arbeit der deutschen Industrie- und Handelskammern auf dem Gebiet der Jugendbildung. Dissertation, Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- FLICK, Uwe 2002: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6.Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- FORNECK, Hermann 1992: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformierung allgemeiner Bildung. Reihe Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Band 19. Weinheim 1992: Deutscher Studien Verlag
- FRANK, H.; KORUNKA, C. 1996: Zum Informations- und Entscheidungsverhalten von Unternehmensgründern. Der Zusammenhang von „Handlungskontrolle“ und Gründungserfolg. In: ZfB 8/1996, S. 947 ff.
- FRESE, Michael (Hg.) 1998: Erfolgreiche Unternehmensgründer. Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland. Göttingen et al.: Verlag für angewandte Psychologie
- FRICK, Siegfried 1999: „Kultur der Selbständigkeit“ als Herausforderung für die Entrepreneurship-Forschung? Zur theoretischen Fundierung eines aktuellen Begriffs der Wirtschaftspolitik. In: VON ROSENSTIEL, Lutz; LANG-VON-WINS, Thomas (Hg.): Existenzgründung und Unternehmertum: Themen, Trends, Perspektiven. Stuttgart: Schaeffer-Pöschel, 72 ff.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore 2003: Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuchs, In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 11 ff.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara 2003a: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara PRENGEL Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 503 ff.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara 2003b: Interviewtechniken: Ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara PRENGEL Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 371 ff.
- FRIEDRICHS, Jürgen SCHWINGES, Ulrich 1999: Das journalistische Interview. Opladen et al.: Westdeutscher Verlag
- FRIEHS, Barbara 2003: Wissensmanagement im schulischen Kontext: Lehrer und Lehrerinnen im Spannungsfeld organisatorischen Lernens. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11 (Pädagogik), Band 881. Frankfurt am Main: Lang

- FROMM, Martin 1995: Reportery Grid Technique – Netzinterview. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Hg.) 1995a: Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 133 ff.
- FURNHAM, Adrian 1992: Personality at Work. The Role of Individual Differences in the Workplace. London: Routledge
- GALAIS, Nathalie 1998: Motive und Beweggründe für die Selbstständigkeit und ihre Bedeutung für den Erfolg. In: FRESE, Michael (Hg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer. Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland. Göttingen et al.: Verlag für angewandte Psychologie, S. 83 ff.
- GAMBE, Annabelle 2000: Overseas Chinese Entrepreneurship and Capitalist Development in Southeast Asia. Hamburg: Lit-Verlag
- GEIßLER, Karlheinz 1994: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Band (1994), S. 647 ff.
- GEIßLER, Karlheinz; KUTSCHA, Günter 1992: Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: KIPP, Martin; CZYCHOLL, Reinhard; DIKAU, Joachim; MEUELER, Erhard (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt am Main: GAFB, S. 13 ff.
- GEORG, Walter 1993: Sozialgeschichte der beruflichen Vollzeitschulen. Skript zur Doppelkurseinheit im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften der Fernuniversität Hagen
- GIESECKE, Wiltrud (Hg.) 2000: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter /-innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen: Bitter
- GINN, Charles; SEXTON, Don 1990: A Comparison of the Personality of the 1987 Inc. 500 Company Founders/CEO's with those of Slower-Growth Firms. In: JoBV, 5. Jahrgang (1990), S. 313 ff.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm 1967: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm 1979: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Pöschl, S. 91 ff.
- GÖBEL, Sigrun 1998: Persönlichkeit, Handlungsstrategien und Erfolg. In: FRESE, Michael (Hg.) 1998: Erfolgreiche Unternehmensgründer. Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 99 ff.
- GOEL, Urmila 1998: Economists, Entrepreneurs and the Pursuit of Economics: an Analysis of the Views of the Entrepreneur among the Economists of the Classical Period and their Differences. Second Revised Edition. Frankfurt am Main: Lang

- GÖRTEMAKER, Manfred 1986: Deutschland im 19. Jahrhundert. Entwicklungslinien. Band 203 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- GOFFMAN, Erving 1967: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- GREINERT, Wolf-Dietrich 1997: Berufliche Bildung zwischen Staat und Markt. Eine historisch-systematische Analyse. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; OLBERTZ, Jan-Hendrik (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt: Hauptdokumentationsband des 15. Kongresses der DGfE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Opladen: Leske & Budrich
- GREINERT, Wolf-Dietrich 1998: Das deutsche System der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion. 3., überarbeitete Auflage, Baden-Baden: Nomos-Verlag
- GROH, Dieter 1974: Negative Integration und revolutionärer Attentismus: die deutsche Sozialdemokratie am Vorabend des ersten Weltkrieges. Frankfurt: Ullstein
- GROSSMANN, Martin 2003: Entrepreneurship in Biotechnology: Managing for Growth from Start-Up to Initial Public Offering; with 24 Tables. Heidelberg: Physica
- GRÜNER, Herbert 1993: Entrepreneurial Learning – Ist eine Ausbildung zum Unternehmer möglich? In: ZBW 1993, S. 485 ff.
- GRÜNER, Herbert 2001: Entrepreneurship als neue Zielgröße in der beruflichen Bildung. In: DbbSch 10/2001, S. 290 ff.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich 1978: Modern, Modernität, Moderne. In: BRUNNER, Otto; CONZE, Werner; KOSELLECK, Reinhart: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 4. Heidelberg: Klett-Cotta
- HABERMAS, Jürgen 1967: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. Manuskriptdruck. Nachgedruckt in: Kultur und Kritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 118 ff.
- HAGEN, Everett 1962: On the Theory of Social Change. How Economic Growth Begins. Homewood, III.
- HERFF, Markus von 2002: Outsourcing-Entscheidungen: Beurteilungshilfen bei der Wahl zwischen "Eigenfertigung und Fremdbezug" unter Berücksichtigung von qualitativen und quantitativen Aspekten. Band 1 der Schriftenreihe des Fachbereichs 3 der Fachhochschule Frankfurt am Main – University of Applied Sciences. Aachen: Shaker
- HILLS, Gerald 1988: Variations in University Entrepreneurship Education: An Empirical Study of an Evolving Field. Tagungsunterlagen International Small Business Congress, Finnland, S. 537 ff.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter 2003: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand
- HONNEFELDER, Gottfried 1986: Lektüre zwischen den Jahren. Jugend. Frankfurt am Main: Insel-Verlag
- HOPKINS, Thomas; FELDMAN, Howard 1988: Entrepreneurial Education: Finding the Right Entrepreneur for the Job. In: Kongressunterlagen International Congress of Small Business (USA), S. 160 ff.

- HORKENBACH, Cuno 1933: Das Deutsche Reich von 1918 bis heute. Berlin: o.A.
- HORLEBEIN, Manfred 1976: Die berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800-1945). Eine Studie zur Genese der kaufmännischen Berufsschule. Reihe Forschung und Praxis beruflicher Bildung. Band 3, Frankfurt am Main: Peter Lang
- HORLEBEIN, Manfred (1994): Kaufmännische Berufsbildung im Zweiten Deutschen Kaiserreich – Ein Beitrag zur Gründer-, Krisen- und Profilierungsepoche eines beruflichen Bildungssektors im Spiegel der „Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Bildungswesen“. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt am Main: GAFB, S. 101 ff.
- HORLEBEIN, Manfred (1998): Didaktik der Moralerziehung – eine Fundierung durch Pädagogische Anthropologie und Praktische Philosophie. Band 6 der Reihe „Wirtschaftspädagogisches Forum“. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft
- HÜBNER, Christoph; WACHTVEITL, Angelika 2000: Vom Facharbeiter zum Prozessgestalter: Qualifikation und Weiterbildung in modernen Betrieben. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- HUISINGA, Richard 1999: Aus der Versuchswerkstatt der Arbeitsorientierten Exemplarik: „Sozial-Versicherung“ - Inhaltskomplex und Erkenntnisstruktur. In: HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid; SPEIER Hans Dieter (Hg.) 1999: Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB, S. 331 ff.
- HUISINGA, Richard 1990: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel in der Ausbildung: Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestags. Frankfurt GAFB
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid 1994: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: GAFB
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid 1999: Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München, Vahlen
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid 2002: Qualifikationsbedarf, Personalentwicklung und Bildungsplanung – Studien. Band 14 der Reihe „Anstösse“. Frankfurt am Main: GAFB
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid 2004: Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. 3. Auflage. Frankfurt: GAFB
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid 2004a: Ein neuer Weg der Sicherung des dualen Prinzips. Der neue Bachelor-Studiengang „Sozialversicherung“. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2004. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49 ff.
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid; SPEIER Hans Dieter (Hg.) 1999: Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB
- HUMMEL, Thomas 2001: Erfolgreiches Bildungs-Controlling: Praxis und Perspektiven. Reihe Heidelberger Fachbücher für Praxis und Studium. 2. Auflage, Heidelberg: Sauer

- HUNSDIEK, Detlef 1987: Unternehmensgründung als Folgeinnovation. Struktur, Hemmnisse und Erfolgsbedingungen der Gründung industrieller innovativer Unternehmen. Stuttgart: Poeschel
- HUNSDIEK, Detlef; MAY-STROBL, Eva 1986: Entwicklungslinien und Entwicklungsrisiken neu gegründeter Unternehmen. Stuttgart: Poeschel
- HUTZSCHENREUTER, Thomas (2000): Electronic Competition. Branchendynamik durch Entrepreneurship im Internet. Wiesbaden: Gabler
- ILMES (2003): Theoretical Sampling, www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_t8.html, Internet-Anfrage vom 9.12.2003
- ITAL, Bernd 1996: Privatisierung in Großbritannien unter der Regierung Margaret Thatcher. Aachen: Shaker
- JOAS, Hans 1991: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, Klaus; ULICH, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 137 ff.
- JURCZYK, Karin (1985): Die Zeiten ändern sich – Arbeitspolitische Strategien und die Arbeitsteilung der Personen. In: HRADIL, Stefan (Hg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen, S. 147 ff.
- JÜTTEMANN, Gerd 1981: Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hg.) 1990: Komparative Kasuistik. Heidelberg, S. 21 ff.
- KANNIAINEN, Vesa; LEPPÄMÄKI, Mikko 2000: Entrepreneurship in a Unionised Economy. Working Paper No. 379, Center for Economic Studies & IFO Institute for Economic Research. München: Ifo, CES
- KAROW, Willi; BATH, Herbert (Hg.) 1993: Berliner Berufsschulgeschichte: von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 1. Auflage. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport
- KASSNER, Karsten; WASSERMANN, Petra 2002: Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: BOGNER, Alexander; LITTIG Beate; MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske & Budrich, S. 95 ff.
- KATZ, Ingrid 2002: Entrepreneurship in Baden-Württemberg: Hochschulen mit Förderinstitutionen auf dem gemeinsamen Weg zu mehr Unternehmensgründungen? Dokumentation der Tagung vom 13.12.2001 in Stuttgart. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden Württemberg
- KELL Adolf 1997: Finanzierungsdebatte – Theoretische Grundlagen und politische Positionen. In: EULER, Dieter SLOANE Peter (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme in der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler: Centaurus Verlags-Gesellschaft, S. 91 ff.
- KENT, Calvin (Hg.) 1984: The Environment for Entrepreneurship. Toronto: Lexington
- KERSCHENSTEINER, Georg 1929: Berufserziehung im Jugendalter. In: KÜHNE, Alfred (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 83 ff.
- KETS DE VRIES, Manfred 1977: The Entrepreneurial Personality. A Person at the Crossroads. In JMS 2/1977, S. 34 ff.
- KETS DE VRIES, Manfred 1996: The Anatomy of the Entrepreneur. Clinical Observations. In: Human Relations 49, S. 853 ff.
- KIRZNER, Israel 1978: Wettbewerb und Unternehmertum. Tübingen: Mohr

- KLANDT, Heinz 1984: Aktivität und Erfolg des Unternehmensgründers. Eine empirische Analyse unter Einbeziehung des mikrosozialen Umfeldes. Bergisch Gladbach: Eul
- KLANDT, Heinz 1998: Entrepreneurship Education at the European Business School. Paper presented at the Internationalizing Entrepreneurship Education and Training. Oestrich-Winkel: European Business School
- KLANDT, Heinz; NIEUWENHUIZEN, Cecile (Hg.) 2001: Internationalizing Entrepreneurship Education and Training: Proceedings of the IntEnt-Conference, Technikon SA, Kruger National Park, South Afrika July 2-4, 2001. Lohmar: Eul
- KLEINING, Gerhard 1995: Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung, Band 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. München: Psychologische Verlags Union
- KLEINSCHMIDT, Gottfried 2001: Schulen auf dem „offenen“ Bildungsmarkt. Freie Schulwahl – Bildungsgutscheine – „Charter-Schools“. In: DbbSch 6/2001, S. 191 ff.
- KMH 1995: Rahmenlehrplan des Hessischen Kultusministeriums Gymnasiale Oberstufe, Fach Gemeinschaftskunde (Kursstrukturplan). Wiesbaden
- KMH 1995a: Rahmenlehrplan des Hessischen Kultusministeriums Gymnasiale Oberstufe, Fach Mathematik (Kursstrukturplan). Wiesbaden
- KMH 1999a: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Verwaltungsfachangestellte/r, Beschluß der KMK vom 5. Februar 1999
- KMK 1999: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 5. Februar 1999
- KOCH, Lambert 2002: Theory and Practice of Entrepreneurship Education: A German View. Wuppertal: Bergische Universität, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
- KOCKA, Jürgen 1981: Die Angestellten in der deutschen Geschichte. Vom Privatbeamten zum angestellten Arbeitnehmer. Vandenhoeck & Ruprecht
- KÖHLER, A. 1904: Übersicht über den gegenwärtigen Stand des kaufmännischen Unterrichtswesens in Deutschland. In: ZfgkU 1904/05: VII. Jahrgang. Braunschweig, S. 186 ff.
- KOHLERT, Helmut 2002: Faszination Selbstständigkeit. Herausforderung Entrepreneurship. Renningen: expert-Verlag
- KÖNIG, Eckard 1995: Qualitative Forschung subjektiver Theorie. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- KÖRZEL, Randolph 1996: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt am Main: GaFB
- KOURILSKY, Marilyn; WALSTAD, William 2002: The Early Environment and Schooling Experiences of High-Technology Entrepreneurs: Insight for Entrepreneurship Education. Toronto: Senate Hall Academic Publishing
- KRACKHARDT, David 1995: Entrepreneurial Opportunities in an Entrepreneurial Firm: A Structural Approach. In: ET&P 3/1995, S. 53 ff.
- KRAUSE, Michael 1999: Deutsche Hochschullehrer zwischen Humboldtschem Ideal und Entrepreneurship. Bochum: IAI

- KRÖNES, Gerhard 2002: Kriterien für Outsourcing-Entscheidungen der Industrie. Weingartener Arbeitspapiere zur Allgemeinen BWL, zum Personalmanagement und Nonprofit-Management. Weingarten: FH Weingarten
- KRÜGER, Heinz-Hermann; OLBERTZ, Jan-Hendrik (Hg.) 1997: Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband des 15. DGfE-Kongresses an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberge 1997. Opladen: Leske & Budrich
- KUCKARTZ, Udo 2003: Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 584 ff.
- KULINSKI, Peter; WEHRMEISTER, Frank 1997: Berufsbildende Schulen in freier Trägerschaft. Konzepte und Innovationen. In: DbbSch 4/97, S. 111 ff.
- LAGEMANN, Bernhard; LÖBBE, Klaus 1999: Kleine und mittlere Unternehmen im sektoralen Strukturwandel. Untersuchungen des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung (RWI), Heft Nr. 27, Essen: RWI
- LAITINEN, Erkki 1992: Prediction of Failure of a Newly Founded Firm. In: JoBV, 8. Jahrgang, S. 323 ff.
- LAMNEK, Siegfried 1995: Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie 3. ,korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- LAMNEK, Siegfried 1995a: Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken. 3. ,korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- LANDA, Janet 1991: Culture and Entrepreneurship in Less-Developed Countries. Ethnic Trading Networks as Economic Organizations. In: BERGER, B. (Hg.): The Culture of Entrepreneurship. San Francisco, S. 53 ff.
- LANDES, David 1951: French Business and the Businessman. A Social and Cultural Analysis. In: Earle, E.M. (Hg.): Modern France. Princeton, S. 334 ff.
- LANG-VON WINS, Thomas 1999: Wie wird man Unternehmer? Wissenschaftliche Zugänge zu beruflicher Selbständigkeit und Unternehmertum. In: ROSENSTIEL, Lutz von; LANG-VON WINS, Thomas (Hg.): Existenzgründung und Unternehmertum. Themen, Trends, Perspektiven. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 22 ff.
- LAZARIDIS Liapi; PAPAIOANNOU; Serdedakis 2000: Berufstätigkeit und Selbstständigkeit von Frauen und Migranten in Griechenland. In: Hessische Blätter für Volksbildung I/2000, S. 58 ff.
- LEICHT, René; STROHMEYER, Robert 1998: Beschäftigungsbeitrag und Wachstumsmuster kleiner Betriebe. In FALTIN, Günter; RIPSAS, Sven; ZIMMER, Jürgen (Hg.): Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmer werden. München: Beck. S. 41 ff.
- LEMM, Werner 1987: Schulgeschichte in Berlin. 1. Auflage. Ost-Berlin: Verlag Volk und Wissen
- LEMPER, Lothar Theodor 1989: Privatschulfreiheit. Zur Genese, Praxis und Chance eines Grundrechts. Köln: Styria
- LIPSET, Seymour 1967: Values, Education and Entrepreneurship. In Lipset, Seymour; SOLARI, Arturo (Hg.): Elites in Latin America. London, S. 3 ff.
- LISOP, Ingrid 1992: Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: KIPP, Martin; CZYCHOLL, Reinhard; DIKAU, Joachim; MEUELER, Erhard (Hg.): Paradoxien in der beruflichen

- Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt am Main: GAFB, S. 59 ff.
- LISOP, Ingrid 1998 Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Reihe Anstöße, Band 13. Frankfurt am Main: GAFB
- LISOP, Ingrid 1999: Lernfeldbeispiel Personalwirtschaft. In: HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid; SPEIER, Hans Dieter (Hg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB, S. 343 ff.
- LISOP, Ingrid 2000: Entrepreneurship in Erwachsenenbildung, Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 1/00, S. 76 ff.
- LUHMANN, Niklas 1970: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Leske & Budrich
- MARTINELLI, Alberto 1994: Entrepreneurship and Management. In: SMELSER, Neil SWEDBERG, Richard (Hg.): The Handbook of Economic Sociology. Princeton, S. 476 ff.
- MÄRZ, Eduard 1989: Joseph Alois Schumpeter. In: STARBATTY, Joachim (Hg.): Klassiker des ökonomischen Denkens, Band 2. München: Beck, S. 201 ff.
- MAYRING, Philipp 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim: Beltz
- McCLELLAND, David 1961: The Achieving Society. New York
- McMULLAN, Carol BOBERG, Alice 1991: The Relative Effectiveness of Projects in Teaching Entrepreneurship. In JoSBM 1/1991, S. 14 ff.
- McNEIL, Ronald 1989: Entrepreneurship: State or Trait? Conceptual and Research Implication. Tagungsunterlagen des 34. World Congress of the International Council of Small Business, Quebec, 1989
- MEADOWS, Dennis 1972: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- MEIFORT, Barbara 1999: Entwicklung des Qualifikationsbedarfs für innovative und beschäftigungswirksame Tätigkeitsfelder in personenbezogenen Dienstleistungsbereichen. In: BMBF (Hg.): Aufbau eines Früherkennungssystems in der Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann
- MERTON, Robert KENDALL, Peterson 1984: Das fokussierte Interview. In: HOPF, Christel WEINGARTEN, Elmar (Hg.) 1984: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 169 ff.
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike 2003: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführungen. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 481 ff.
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike 2002: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske & Budrich, S. 71 ff.
- MEYER, Hilbert 2002: Leitfaden zur Schul(programm)entwicklung. Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum

- MEYERHÖFER, Walter; PÜTZ, Paul 1982: Hemmnisse und Hilfen für Existenz- und Unternehmensgründungen aus der Sicht privater und gewerblicher Gründer. Köln: Institut für Wirtschaftspolitik an der Universität Köln
- MfWA/MfSchJK (Hg.) o.Z: Medienkoffer Selbstständigkeit. Düsseldorf
- MIRSCHER, Veronika 2000: „Mikro-Unternehmen“ als Gewerkschaftsklientel. In: WSI Mitteilungen 12/2000, Monatszeitschrift des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- MOLLENHAUER, Klaus 1972: Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa
- MÜLLER, Günter 2000: Eigenschaftsmerkmale und unternehmerisches Handeln. In: MÜLLER, Günter (Hg.): Existenzgründung und unternehmerisches Handeln. Forschung und Förderung. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- MÜLLGES, Udo (Hg.) 1970: Beiträge zur Geschichte der Berufsschule. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft
- MURRAY, Matt 2003: Harvard Censures New-Economy Activities: www.collegejournal.com, Internet-Abfrage, 23.10.2004
- MUZYKA, David; BIRLEY, Sue; LELEUX, Ben 1996: Trade-Offs in the Investment Decisions of European Venture Capitalists. In JoBV, 11. Jahrgang (1996), S. 273 ff.
- NERDINGER, Friedemann 1999: Perspektiven der Erforschung des Unternehmertums. In: VON ROSENSTIEL, Lutz; LANG-VON-WINS, Thomas (Hg.): Existenzgründung und Unternehmertum: Themen, Trends, Perspektiven. Stuttgart: Schaeffer-Pöschel, S. 3 ff.
- NFTE 2003: www.nfte.com/sunyexam, Internet-Abfrage, 27.10.2004
- NFTE 2003a: The National Foundation for Teaching Entrepreneurship. Präsentationsmappe über Ziele und Strategien
- NISPEN, Andrea 2000: Projekte an der Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften: Evaluation von aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Existenzgründungen arbeitsloser Frauen in Frankfurt/Main. In: Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 1/2000, S. 88 ff.
- NOLTE, Paul 2002: Modernisierungstheorien. In: JORDAN, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam
- DbbSch 1994: Mehr Schulautonomie – Was sind die Folgen für die Lehrer? 3/1994, S. 104
- OBERBACH, Johannes 1916: Kaufmännische Schulen für das weibliche Geschlecht. In: ZIEGLER, Adolf: Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Erster Band: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig: Verlag für Handelsliteratur G.A. Glöckner, S. 418 ff.
- OBERBACH, Johannes 1929: Handelsschule und höhere Handelsschule. In: KÜHNE, Alfred (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Zweite, erweiterte Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer
- ORTHEY, Frank Michael 1999: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart: Hirzel
- PECH, Ulrike 2000: Bildungscontrolling: Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Reihe Berichte aus der Betriebswirtschaft. Aachen: Shaker
- PFEIFFER, H. 1916: Der jetzige Stand des kaufmännischen Unterrichtswesens, seine gesetzliche Grundlage und Verwaltung im Großherzogtum Hessen. In: ZIEGLER, Adolf: Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in

- Deutschland. Erster Band: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig: Verlag für Handelsliteratur G.A. Glöckner, S. 299 ff.
- PFIEFFER, Werner 1990: Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung: Teilnehmeranalysen und Freizeituntersuchungen einer mittelständischen Volkshochschule. Münster: Waxmann
- PICHT, Georg 1965: Die deutsche Bildungskatastrophe. München: DTV
- PINKWART, Andreas 2001: Unternehmensgründungen aus der Hochschule: eine empirische Untersuchung zu den Einflussbedingungen des Gründungsverhaltens von Studierenden an der Siegener Hochschule. Stand: Mai 2001. Siegen: PRO KMU
- PITAMBER, Sunita 2001: The Role of Entrepreneurship in Realizing Sustainable Human Development in Africa. The Case of the Sudan. Sudan Economy Research Group. Discussion Paper No. 33. Universität Bremen
- PONGRATZ, Hans; Voß, Günter 2004: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. 2., unveränderte Auflage. Berlin: Edition sigma
- POST, Gabriele 2002: Berufliche Schulen in Rechtsform einer Stiftung. Erfahrungen des LetteVereins. DbbSch 2/2002, S. 57 ff.
- PRINZ, Michael; ZITELMANN, Rainer (Hg.) 1991: Nationalsozialismus und Modernisierung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- RADTKE, Frank-Olaf 2000: Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit. In: RADTKE, Frank-Olaf; WEIß, Manfred (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen: Leske & Budrich
- REETZ, Lothar 1999: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Bildung. In: TRAMM, Tade (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main: Lang, S. 32 ff.
- REP, Ilja 2005: Intrapreneurship und andere erfolgskritische Faktoren. www.curiosity-network.de/downloads/CN-Intrapreneurship-V5.0.pdf, Internet-Abfrage am 1.11.2005
- REINISCH, Holger 1999: Berufliche Schulen im Wandel – Aktuelle Probleme und Entwicklungstrends. In: DORENKAMP, Ludger; LAUKS, Kathrin (Hg.): Schulentwicklung durch Bildungsinnovationen: Ergebnisse eines internationalen Symposiums zum Modellversuch DOPKAU. Rostock: Universität, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Forschungsgruppe Mecklenburg-Vorpommern, S. 58 ff.
- RIEGEL, Klaus-Georg. (2000): Modernisierung. In: REINHOLD, Gerd (Hg.): Soziologie-Lexikon. München: Oldenbourg, S. 442 ff.
- ROBINSON, Peter; SEXTON, Edwin 1994: The Effect of Education and Experience on Self-Employment Success. In: JoBV, 9. Jahrgang (1994), S. 141 ff.
- ROLFF, Hans-Günter 1995: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: DASCHNER, Peter; ROLFF, Hans-Günter; STRYCK, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 31 ff.
- RONSTADT, Robert 1987: The educated entrepreneur: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning. In: American Journal of Small Business, Vol. 11. Nr. 4/1987, S. 47 ff.

- ROTH, Alfred 1903: Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen in Deutschland – sein gegenwärtiger Stand und seine fernere Ausgestaltung. Hamburg: o.A.
- ROTTER, Julian 1966: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. In: ORR, H. (Hg.): Psychological Monographs. General and Applied. 1/1966, S. 1 ff.
- RUSTEMEYER, Ruth; BENTLER, Annette; KÖNIG, Eckard 1995: Subjektive Verarbeitung neuer Technologien: Eine Erkundungsstudie anhand der Inhaltsanalyse von Interviewtexten. In: KÖNIG, Eckard; ZEDLER, Peter (Hg.) 1995: Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 587 ff.
- SARACHEK, Bernard 1978: American Entrepreneurs and the Horatio Alger Myth. In: Journal of Economic History. 38. Jahrgang (1978), S. 439 ff.
- SAUERWEIN, Hermann 1999: Mehr Selbstverantwortung für die Schule. In: DbbSch 3/1999, S. 132 ff.
- SAWYER, John 1952: The Entrepreneur and the Social Order. France and the United States. In: MILLER, William (Hg.): Men in Business. Essay in History of Entrepreneurship. Cambridge (Mass.): Harper & Row, S. 7 ff.
- SCHEIN, Edgar 1978: Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs. Reading: o.A.
- SCHMUDE, Jürgen LEINER, Robert (Hg.) 2002: Unternehmensgründungen: Interdisziplinäre Beiträge zum Entrepreneurship Research. Regensburg: Physica-Verlag
- SCHRATZ, Michael 2003: Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln (im Rahmen des Modellversuchs „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz). Seelze: Kallmeyer
- SCHRÖDER, Gerhard 2000: Mitarbeiter als Mitunternehmer. FRANKFURTER RUNDSCHAU, 3. Juli 2000, S. 8
- SCHULZ VON THUN, Friedemann; RUPPEL, Johannes; STRATMANN, Roswitha 2003: Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- SCHUMPETER, Joseph 1928: Unternehmer. In: ELSTER, Ludwig Erwin u.a. (Hg.): Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Band 8. 4. Auflage. Jena: Fischer, S. 482 ff.
- SCHUMPETER, Joseph 1997: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. 9. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot
- SCHÜTZ, Alfred 1972: Der gut informierte Bürger. In: SCHÜTZ, Alfred: Gesammelte Aufsätze, Band 2. The Hague, S. 85 ff.
- SCHWENK, Charles SHRADER, Rodney 1993: Effects of Formal Strategic Planning on Financial Performance in Small Firms. A Meta-Analysis. In: ET&P 3/1993, S. 53 ff.
- SEEBER, Susan (Hg.) 2000: Bildungscontrolling: Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Lang
- SEXTON, Don; BOWMAN, Nancy 1985: The Entrepreneur. A Capable Executive and More. In JoBV, 1. Jahrgang (1985), S. 129 ff.
- SHANE, Scott 1992: Why Do Some Societies Invent More than Others? In: JoBV, 7. Jahrgang (1992), S. 29 ff.

- SHANE, Scott 1993: Cultural Influences on National Rates of Innovation. In: JoBV, 8. Jahrgang (1993), S. 59 ff.
- SHANE, Scott 1996: Hybrid Organizational Arrangements and their Implications for Firm Growth and Survival. A Study of New Franchisors. In: AMJ 1/1996, S. 216 ff.
- SHANE, Scott 1996a: Explaining Variations Rates of Entrepreneurship in the United States: 1899-1988. In: JM 5/1996, S. 747 ff.
- SIEBERT, Horst 1997: Programmplanung und Bildungsmanagement. Universität Rostock
- SLOANE, Peter 1997: Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: die Suche nach dem Ganzen. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme in der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler: Centaurus Verlags-Gesellschaft, S. 223 ff.
- SLOANE, Peter; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef 1998: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn: Schöningh
- SLOANE, Peter; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef 2004: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Eusl Verlagsgesellschaft mbH: Paderborn
- SMITH, Ken 2000: Innovation as a Systemic Phenomenon. Rethinking the Role of Policy. In: Enterprise and Innovation Management. 1/2000, S. 73 ff.
- STBA 1999: Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 2: Berufliche Schulen, Schuljahr 1998/99. Wiesbaden: Metzler & Poeschel
- STBA 2000: Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
- STBA 2000a: www.destatis.de/basis/d/vgr/vgrtab3.htm, Abfrage vom 22.5.03
- STBA 2003: Berufliche Schulen 1999/2000. Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 2. Stuttgart: Metzler-Poesche
- STBA 2003a: www.destatis.de/basis/d/vgr/vgrtab3.htm, 22.5.03
- STANWORTH, Michelle; CURRAN, Jamess 1976: Growth and the Small Firm. An Alternative View. In: JMS 2/1976, S. 94 ff.
- STERNBERG, Rolf 2000: Entrepreneurship in Deutschland: Das Gründungsge-
schehen im internationalen Vergleich. Berlin: Sigma
- STIEPELMANN, Heike 2003: Neue Steuerungsmodelle: Chance zum Aufbau von Schulautonomie? Eine Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der Budgetierung öffentlicher Schulen. Reihe ManagementWissen aktuell, Band 8. Münster: Lit-Verlag
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred 1990: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main: GAFB
- STRAUSS, Anselm 1988: Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge: University Press
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet 1996: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage. Weinheim: Beltz
- STRAUSS, Anselm 1998: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage, München: Fink

- TANSKI, Joachim; SCHREIER, Andreas THOMA, Steffen 1999: Existenzgründung. Planegg: STS-Verlag
- TERHART, Ewald 2003: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: Juventa, S. 27 ff.
- TERPSTRA, David; OLSON, Philip 1993: Entrepreneurial Start-up and Growth. A Classification of Problems.. In: ET&P 3/1993, S. 5 ff.
- THIERAUF, Axel; VOIGT, Kai-Ingo 2000: Businessplan-Wettbewerbe und ihre Bedeutung für Unternehmensgründungen. Erfahrungen aus dem BPW Nordbayern. In: BUTTLER, Günter (Hg.): Existenzgründung, Rahmenbedingungen und Strategien. Heidelberg, S. 211 ff.
- TIESSEN, James 1997: Individualism, Collectivism, and Entrepreneurship. A Framework for International Comparative Research. In: JoBV, 12. Jahrgang (1997), S. 367 ff.
- TILLMANN, Klaus Jürgen 1995: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg: Bergmann & Helbig
- TILLMANN, Klaus Jürgen 2000: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10. erweiterte und überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- TIMMONS, Jeffry 1999: New Venture Creation. Entrepreneurship for the 21st Century. 5. Auflage. Boston et al.
- TRONNIER, Louis 1912: Verzeichnis der in Deutschland bestehenden kaufmännischen Unterrichtsanstalten. Band 47 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbands für das kaufmännische Unterrichtswesen. Leipzig
- UTSCH, Andreas 1998: Ein minimales Gesamtmodell von Erfolgsfaktoren: Ein Mediatorenmodell. In: FRESE, Michael (Hg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer. Psychologische Analysen und praktische Anleitungen für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 133 ff.
- VAN CLEVE, Bernd; KELL, Adolf 1997: Module in der beruflichen Bildung: Reformoption oder Deformationsvirus? In: Berufsbildung, Heft 43/97
- VAN DE VEN, Andrew 1993: The Development of an Infrastructure for Entrepreneurship. In: JoBV, 8. Jahrgang (1993), S. 211 ff.
- VENKATRAMAN, S. 1990: Starting up in an Turbulent Environment. A Process Model of Failure Among Firms With High Customer Dependence. In: JoBV, 5. Jahrgang (1990), S. 277 ff.
- VOGEL, Johann Peter 1997: Das Recht der Schulen und Heime in freier Trägerschaft. 3., überarbeitete Auflage. Neuwied u.a.: Luchterhand
- VON BEYME, Klaus 1979: Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Konrad Adenauer bis Helmut Schmidt, München
- WACKER, Artur 1963: Die privaten kaufmännischen Schulen. In: Löbner, Walther (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm
- WAGENSCHIEIN, Martin 1999: Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim und Basel: Beltz
- WEISBART, Ernst 1926: Bericht über die Besprechung der Handelskammern betreffend Schulaufsicht über die von ihnen verwalteten Schulen. In: Band 64

- der Veröffentlichungen des Verbandes für das gesamte kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig, S. 35 ff.
- WELZEL, Burkard 1995: Der Unternehmer in der Nationalökonomie. In: DONGES, Jürgen; WATRIN, Christoph (Hg.): Untersuchungen zur Wirtschaftspolitik. Köln
- WIEßNER, Frank 1997: Das Überbrückungsgeld als Instrument der Arbeitsmarktpolitik. Eine Zwischenbilanz. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jahrgang (1998), S. 123 ff.
- WOLF, Winfried 2000: Fusionsfieber oder: das große Fressen. Globalisierungsmythos – Nationalstaat – Wirtschaftsblöcke. Köln: PapyRossa
- WULF, Christoph 2004: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch Verlag
- WOLSING, Theo 1977: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Band 24. Kastellaun: Henn
- WOMACK, James; JONES, Daniel; ROSS, Daniel 1994: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology, 8. Auflage. Frankfurt am Main: Campus
- ZEDLER, Reinhard; KOCH, Rita 1992: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- ZfgkB 1917/18, XX. Jahrgang. Braunschweig
- ZfgkU 1898/99, I. Jahrgang. Braunschweig
- ZfgkU 1899/00, II. Jahrgang. Braunschweig
- ZfgkU 1906/07, IX. Jahrgang. Braunschweig
- ZfgkU 1912/13, XIV. Jahrgang. Braunschweig
- ZfgkU 1914/15, XVII. Jahrgang. Braunschweig
- ZIEGLER, Adolf 1916: Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Erster Band: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig: Verlag für Handelsliteratur G.A. Glöckner
- ZIMMERMANN, Franz (1899): Handelsschulen. Band 8 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Braunschweig
- ZIPPERLEN, Konrad 1987: Der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen (1895-1937). Struktur, Aktivitäten und Wirksamkeit. Dissertation, Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

www.olev.de/p/potenzial_v_mitarb.htm#Selbstkompetenz

www.celcee.edu/browse/types/materials.html

www.eweb.slu.edu.html

www.ceed.info/programs/curriculum.php

www.entre-ed.org/_teach/index.Html